

# **Diplomarbeit**

Fachhochschule Düsseldorf

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Wintersemester 2006/07

**Erstleserin: Frau Prof. Dr. Ruth Enggruber**

**Zweitleser: Herr Prof. Dr. Hilmar Hoffmann**

**Student: Dirk Schirmer**

**Studiengang: Sozialpädagogik**

**Matrikelnummer: 406801**

**Semester Nr.: 11**

## **Konstruktion von „Männlichkeit“ in schulischen Interaktionen**

—

## **sekundärempirische Analysen und sozialpädagogische Konsequenzen**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>S. 1</b>
<b>2.</b>	<b>Der Begriff „Männlichkeit“ und der Genderdiskurs</b>	<b>S. 7</b>
2.1.	Geschichte der Geschlechterforschung ab den 50er Jahren – Von der Frauenforschung zur Geschlechterforschung	S. 8
2.2.	Geschlechtertheorien in der Diskussion	S. 9
2.3.	Konstruktionen von Geschlechterrollen und soziale Interaktion	S. 11
2.4.	Traditionelle „Männlichkeitsbilder“ in Prozessen des gesellschaftlichen Umbruchs	S. 15
<b>3.</b>	<b>Sozialisation von Jungen</b>	<b>S. 19</b>
3.1.	Der Begriff „Sozialisation“	S. 19
3.2.	Sozialisation von Jungen	S. 20
3.3.	Das Konzept der <i>Handlungsfähigkeit</i> im Zusammenhang mit der Jungensozialisation	S. 23
<b>4.</b>	<b>Die Bildungsinstitution Schule</b>	<b>S. 25</b>
4.1.	Die Bildungsinstitution Schule als <i>sekundäre</i> <i>Sozialisationsinstanz</i> mit vielfältigen Einflüssen	S. 25
4.2.	Der schulische Bildungsauftrag	S. 27
4.3.	Organisatorische und strukturelle Bedingungen des Schulsystems	S. 28
<b>5.</b>	<b>Geschlechterverteilungen an den Schulen</b>	<b>S. 29</b>
5.1.	Geschlechterverhältnisse bei den Lehrkräften	S. 30
5.1.1.	Die horizontale Verteilung von Frauen und Männern an den Schulformen	S. 30
5.1.2.	Die vertikale Geschlechterverteilung bei den Lehrkräften	S. 34
5.2.	Die Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler auf den weiterführenden Schulformen	S. 36
5.3.	Zusammenführende Diskussion und sich ergebende Problemstellungen	S. 37

<b>6.</b>	<b>Schulische Leistungen der Jungen und Mädchen im Vergleich</b>	<b>S. 40</b>
6.1.	Schulstudien im Vergleich	S. 42
6.1.1.	Die IGLU-Studie	S. 42
6.1.2.	Die LAU-Studie	S. 43
6.1.3.	Die TIMS-Studien (TIMSS)	S. 45
6.1.4.	Die PISA-Studie	S. 46
6.2.	Mögliche Ursachen für Leistungsunterschiede und deren Zusammenhänge mit der „männlichen“ Rollenkonstruktion	S. 50
6.2.1	Motivationale Interessendifferenzen und „Männlichkeitsbilder“	S. 53
6.2.2.	Kurswahlpräferenzen in der gymnasialen Oberstufe	S. 60
<b>7.</b>	<b>Geschlechterinteraktion und <i>doing gender</i> in der Schule</b>	<b>S. 61</b>
7.1.	Monoedukation, Koedukation und reflexive Koedukation	S. 63
7.2.	Schulräumlichkeiten und ihre Relevanz für die Konstruktion von Geschlechterrollen	S. 66
7.2.1.	Schulische Orte und Räume	S. 68
7.2.2.	Die Bedeutung der Sitzordnung	S. 70
7.3.	Reproduktion von Männlichkeitsbildern in Schulbuchdarstellungen	S. 72
7.4.	Geschlechtliche Selbstinszenierung am Beispiel des Konsumverhaltens und der Aufmachung des Körpers	S. 76
7.5.	Interaktionsprozesse im Schulunterricht – Lernprozesse und Problemkonstellationen im Zusammenspiel von Unterrichtsformen und Vorgaben durch die Lehrkräfte	S. 78
7.6.	Schulische Interaktionsprozesse außerhalb des Unterrichts	S. 88
7.7.	Schulische Gewalt und „Männlichkeit“	S. 99
7.8.	Jungen mit Migrationshintergrund	S. 106

<b>8.</b>	<b>Pädagogische Ziele und Konsequenzen</b>	
	<b>– Grundlagen und Konzeptionen im Spannungsfeld</b>	
	<b>zwischen der Schule und Sozialer Arbeit .....</b>	<b>S. 113</b>
8.1.	<i>Gender Mainstreaming</i> – eine politische Strategie mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit .....	S. 116
8.2.	Vernetzung von Schule und Sozialer Arbeit .....	S. 118
8.3.	Konsequenzen für die Schulorganisation und strukturelle Veränderungen – <i>Gender Mainstreaming</i> an Schulen .....	S. 121
8.4.	Arbeitsgrundlagen für die Soziale Arbeit mit Jungen .....	S. 127
8.5.	Förderung der Sozial- und Genderkompetenzen bei Jungen an Schulen .....	S. 129
8.6.	Gewaltprävention und Deeskalation .....	S. 133
8.7.	Soziale Arbeit für Jungen mit Migrationshintergrund und interkulturelle Jungenarbeit .....	S. 137
8.8.	Sprach- und Leseförderung bei Jungen im schulischen Kontext – Ziele und pädagogische Konsequenzen .....	S. 139
8.9.	Sexualaufklärung im Unterricht .....	S. 142
8.10.	Rollenerweiternde Maßnahmen für die Planung der familiären und beruflichen Zukunft .....	S. 144
<b>9.</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>S. 146</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>S. 155</b>

## **1. Einleitung**

Die moderne Industriegesellschaft befindet sich in einem grundlegenden Wandel. Die gegenwärtigen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen lösen die Menschen aus traditionellen Kontexten und Vorgaben heraus (Beck, Beck-Gernsheim, 2005, S. 38 f.). Das Geschlechterverhältnis und die geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen bleiben davon nicht unberührt. Geläufige Rollenvorstellungen verlieren ihre bindende Funktion und verschiedene Geschlechterbilder existieren nebeneinander (Cornelißen, Stürzer, 2003, S. 17). Daraus erwachsen neue Widersprüchlichkeiten, denn insbesondere bei Jugendlichen scheinen sich die Lebenswelten von Mädchen und Jungen einander immer stärker anzugleichen, während parallel in Teilbereichen (z.B. im „männlich“ assoziierten Bereich der Technik) gängige Stereotypen und „männliche“ Dominanz weiter bestehen bleiben (ebd., S. 18). Diese Tendenzen der Rollendiffusion müssen von der heranwachsenden Generation erst einmal verarbeitet werden (Hurrelmann, 2004, S. 183 f.).

Für Jungen zeigt sich besonders im Bildungssystem ein neues Dilemma auf: An weiterführenden Schulen (bes. Haupt- und Sonderschulen) stehen sie inzwischen vor dem Problem, sich angesichts hoher Arbeitslosigkeit und der wachsenden Erwerbstätigkeit von Frauen nicht mehr auf das die klassische Männerrolle definierende normalbiografische Paradigma der Vollzeit-Berufstätigkeit verlassen zu können.<sup>1</sup> Die Shell-Jugendstudie von 2006 (Lang-ness, Leven, Hurrelmann, 2006, S. 65 f.) betont die immense Bedeutung der allgemeinen Schulbildung für den späteren beruflichen Werdegang und verweist auf die besseren Leistungen und Schulabschlüsse der Mädchen, welche ihnen eine bessere Qualifikation für den Arbeitsmarkt eröffnen.<sup>2</sup>

Allgemein lassen sich „geschlechtsspezifische“ Unterschiede im Leistungsvermögen feststellen (Stürzer, 2003, S. 118). Während in der Grundschule

---

<sup>1</sup> Parallel dazu sind Männer im häuslichen Bereich, insbesondere bei der Kindererziehung, immer stärker gefragt und gefordert, was besonders in bildungsfernen und sozial benachteiligten Milieus, in denen traditionelle Männlichkeitsbilder eine wichtigere Rolle spielen als in höheren sozialen Schichten, Überforderungen für die Jungen und Männer bedeutet (Hurrelmann, 2004, S. 184).

<sup>2</sup> Dort finden Frauen allerdings weiterhin geringere Perspektiven und Karrierechancen als Männer vor (Cornelißen, Stürzer, 2003, S. 15).

die Mädchen und Jungen offensichtlich noch recht ähnliche Kompetenzen ausbilden, klafft das Potential der Geschlechter an den weiterführenden Schulen zugunsten der Mädchen auseinander.<sup>3</sup> Mittlerweile wird vermehrt diskutiert, ob von einer generellen Jugenddiskriminierung an Schulen gesprochen werden kann (Stürzer, 2003, S. 113). Einer Beantwortung dieser Frage muss jedoch eine umfangreiche Erörterung des Schulsystems in seiner Vielfältigkeit und die Betrachtung spezifischer Schulsituationen vorausgehen. Das Leistungsvermögen bildet nämlich nicht die einzige „Geschlechterdifferenz“ an Schulen.

Das problematische Sozialverhalten von Jungen stellt laut Rohrmann (2005, S. 6) eine weitere Komponente im Geschlechterdiskurs dar. Im Vergleich zu Mädchen verhalten sich Jungen aggressiver und zeigen weniger prosoziales Verhalten. Zuschreibungsprozesse können diesen Umstand wesentlich beeinflussen, indem sie „Männlichkeitsbilder“ mit erhöhter Gewaltbereitschaft gleichsetzen. Generell werden Jungen von Lehrkräften eher Mängel in der Sozialkompetenz zugesprochen (Kaiser, 2005, S. 16). Gleichzeitig scheint bei Jungen noch immer vermehrt das althergebrachte Bild zu existieren, sie genössen einen höheren Status als Mädchen. Aus dieser Diskrepanz zwischen defizitärer Fremdbeurteilung durch die Lehrkräfte und dem eigenen Selbstverständnis entsteht bei vielen Jungen das Gefühl der Unterprivilegierung. Die Orientierung an traditionellen aber überholten Rollenvorbildern dient der Kompensierung dieser empfundenen Ohnmacht (ebd., S. 17 f.). In schulischen Interaktionen kann demnach Stress einen wesentlichen Faktor bei Prozessen darstellen, in denen soziale Auffälligkeiten und Aggressionen von Jungen zum Tragen kommen (Böhnisch, 2004, S. 54). Tatsächlich besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schulversagen, einer dadurch subjektiv empfundenen Kränkung des Selbstwertgefühls und erhöhter Gewaltneigung bei männlichen Jugendlichen (Popp, 2002, S. 97). Dies ist besonders bei Schülern an Haupt- und Förderschulen festzustellen, die ohnehin geringere Zukunftsperspektiven haben als beispielsweise GymnasiastInnen. Hinzu kommt, dass an diesen Schultypen Jungen überrepräsentiert sind. Hier scheint besonderer Förderbedarf vorzuliegen.

---

<sup>3</sup> Fachspezifische Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen finden an späterer Stelle Erwähnung.

Im Rahmen einer sich entwickelnden Schulforschung in den 80er Jahren richtete sich der Blick zunächst auf die Benachteiligung von Mädchen (Rendtorff, 2006, S. 186). Seit Beginn der 90er Jahre hat sich die Perspektive geändert: Im Zuge einer sich männlichen Lebenslagen öffnenden Geschlechterforschung rücken zunehmend auch die Jungen in den Blickpunkt (Horstkemper, 2001, S. 49 f.).

Die sozialen Interaktionen an Schulen, das „Miteinander-Agieren“ der Geschlechter ist inzwischen Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. Böhnisch, 2004, S. 15; Cornelißen, Stürzer, 2003, S. 16 u.a.). Diverse Studien (Breidenstein u. Kelle, 1998/ Krappmann u. Oswald, H., 1995/ Popp, 2002/ Faulstich-Wieland, et.al., 2004 u.a.) befassen sich mit Bereichen der schulischen Interaktion. Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 15) behaupten, dass „Geschlechterdifferenzen“ erst in Interaktions- und damit einhergehenden Konstruktionsprozessen hergestellt würden. Der Begriff des „Geschlechterunterschiedes“ treffe die Situation nicht, es müsse stattdessen von *Geschlechterunterscheidungen* ausgegangen werden. Die Erkenntnis der subjektiven fortlaufenden Leistung, das eigene Geschlecht immer wieder durch bestimmte Verhaltensweisen demonstrieren zu müssen, rückt die Eigen-Aktivität der Individuen im Geschlechterverhältnis, das „doing-gender“<sup>4</sup>, in den Mittelpunkt (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 16).

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Schulen in ihren Strukturen, Organisationsprozessen, unter Verwendung von Lehrmitteln und in Form des Lehrpersonals selber an der Konstruktion der Geschlechterrollen mitwirken (Cornelißen, Stürzer 2003, S. 16). Besonders an den Grundschulen lehren kaum Männer (Roisch, 2003, S. 28). Eher „weiblich“ konnotierte Verhaltensweisen wie z.B. Fürsorglichkeit können von SchülerInnen aber nicht als Bestandteil des „männlichen“ Verhaltensspektrums wahrgenommen werden, wenn diese weitgehend fehlen. Roisch (ebd.) stellt allerdings die Frage, ob Kinder und Jugendliche soziales Handeln der Lehrkräfte überhaupt geschlechtlich kategorisieren. Rohrmann (2005, S. 158) räumt der Kompetenz der Lehrkraft Vorrang vor ihrem Geschlecht ein, indem er eine

---

<sup>4</sup> Der englische Begriff *gender* beschreibt im Ggs. zum Ausdruck *sex* (engl.: biologisches Geschlecht) die soziale Geschlechtsrolle, eine begriffliche Unterscheidung, welche die deutsche Sprache nicht kennt.

Lehrerin zitierend betont: „Ein Mann an sich ist ja noch kein Qualitätsmerkmal.“

Zusätzlich zum sozialisatorischen Einfluss der Lehrkräfte erhält auch die Peer-Group ein eigenes Gewicht in schulischen Kooperationen (Hurrelmann, 2004, S. 98). Identitätsstiftenden Prozessen in geschlechtshomogenen Jungengruppen muss folglich eine eigene Bedeutung beigemessen werden (Rohrmann, 2005, S. 142/143). In Gleichaltrigengruppen bildet die Aufwertung des eigenen Geschlechts unter Abwertung sowie Abgrenzung vom anderen Geschlecht ein wesentliches Mittel zur Bildung einer eigenen Geschlechtsidentität (ebd., S. 61). Was „männlich“ ist, wird dabei in Anlehnung an gesellschaftliche Strömungen durchaus flexibel in der gemeinsamen Interaktion ausgehandelt (Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 145 f.). Gehen die Rollenerwartungen von Lehrkräften und Gleichaltrigen in dieselbe Richtung, hat dies einen weiteren Einfluss auf die Konstruktion von Geschlechterbildern.

Zusätzlich zur positiven Sanktionierung unangepassten „männlichen“ Verhaltens der Jungen durch ihre Peer-Group scheinen auch Lehrkräfte dominantes Agieren bei männlichen Jugendlichen eher zu begrüßen (Faulstich-Wieland et.al., ebd., S. 216). Indem sie gleiches Verhalten von Mädchen und Jungen je nach Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich bewerten, haben sie einen Anteil an der Herstellung und Reproduktion der Geschlechterhierarchie an Schulen. Die Ansicht von Lehrkräften, Jungen seien dominant, erhält in Interaktionsprozessen schnell den Charakter einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S. 129).

Popp (2002, S. 36) weist darauf hin, dass in geschlechtsheterogenen Gleichaltrigengruppen mit gewaltaffirmativen Tendenzen auch Mädchen häufig an traditionellen Männlichkeitsvorstellungen festhielten und aggressives Verhalten der Jungen begrüßten. Die Rolle der Mädchen bei der Herstellung von Männlichkeitsstereotypen scheint also ebenso von Bedeutung zu sein. Jungwirth (zit. in Cornelißen, Stürzer et.al., 2003, S. 235) bemängelt, dass sie noch immer auf ihre Opferrolle reduziert würden und ihre eigene Rolle in diesem Diskurs übersehen werde.

Die angesprochene Herausbildung von Geschlechterstereotypen und der Schulerfolg sind laut Stanat und Kunter (2003, S. 216) miteinander ver-



knüpft. Rollenerwartungen und damit verbundene Tätigkeitszuordnungen beeinflussten das Motivationsverhalten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit Einfluss auf den Lernerfolg. Das heißt, nur ein ganzheitlicher interdisziplinärer Ansatz kann Chancengleichheit im schulischen Bildungssystem herstellen.

Da die klassische männliche Normalbiografie, das Normalarbeitsverhältnis nicht mehr gewährleistet ist (Böhnisch, 2004, S. 214), muss ein entsprechender pädagogischer Ansatz schon in der Schule erfolgen, um Mädchen und Jungen adäquat auf die veränderten zukünftigen Anforderungen vorbereiten zu können (Cornelißen et.al., 2003, S. 242). In Anlehnung daran, dass Mädchen mittlerweile offenbar eher rollenabweichende Verhaltensweisen zugestanden werden, besteht bei Jungen besonderer Unterstützungsbedarf (vgl. de Jong, 2005, S. 55). Die Förderung der Jungen zur Entwicklung und Erprobung alternativer Rollenverständnisse und Verhaltensweisen ist zur Begründung einer neuen „Vielfalt des Mannseins“ eine Aufgabe des gesellschaftlich institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems geworden (Winter, Neubauer, 2001, S. 31). Zur Entwicklung von Lösungsansätzen ist es wichtig, sich zunächst einmal der Erörterung der geschlechterdifferenzierenden Vorgänge an Schulen zu widmen (vgl., Kaiser, 2005, S. 10).

Diese Arbeit soll die Interaktionsprozesse an Schulen, in denen die Agierenden traditionelle Männlichkeitsbilder herstellen, näher beleuchten. Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 222) beschreiben, dass es durchaus Situationen des „undoing-gender“ gibt, in denen die Geschlechtszugehörigkeit an Bedeutung verliert. In Anlehnung an de Shazers Konzept der *zielorientierten Lösungsentwicklung* (1999, S. 192) könnte es von Bedeutung sein zu ergründen, in welchen Konstellationen eine Entdramatisierung der Geschlechterdifferenzierung eintritt, um daran ansetzend ähnliche Situationen zu konstruieren. Auch derartige Prozesse sollen hier thematisiert werden, um darauf aufbauende Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Das folgende Kapitel führt in die Geschlechterforschung und den Genderdiskurs ein. Nach einem geschichtlichen Abriss über die Frauen- und Ge-

schlechterforschung erfolgt eine Diskussion der Geschlechtertheorien und deren Zusammenführung mit Theorien der sozialen Interaktion.

Daran schließt sich eine Annäherung des „Männlichkeitsbegriffs“ unter Berücksichtigung der einsetzenden Rollendiffusion in der modernen Gesellschaft an (Böhnisch, 2004, S. 41 f.).

Der dritte Abschnitt geht genauer auf das Aufwachsen von Jungen ein. Hierbei soll aufgezeigt werden, wie sozialisatorische Umweltfaktoren und emotionale Elemente ineinander greifen. Die Betrachtung der Pluralisierungstendenzen in der modernen Gesellschaft soll die Relevanz und Brisanz der Thematik aufzeigen.

Im vierten Abschnitt wird auf die für die Problemstellung relevanten schulischen Bedingungen und grundlegenden Prinzipien der Bildungsinstitution eingegangen, um einen fundamentalen Rahmen für die anschließende Diskussion der Geschlechterthematik in den nachfolgenden Kapiteln aufzubauen.

Das fünfte Kapitel beschreibt die Geschlechterverteilung an den unterschiedlichen Schulformen. Sowohl die Verteilung innerhalb der Kinder und Jugendlichen als auch innerhalb der Lehrkörper soll Beachtung finden. Bei Letzteren geht es insbesondere auch um die vertikale Geschlechterverteilung zur Verdeutlichung hierarchischer Verhältnisse.

Danach kommt es zu einer Auflistung unterschiedlicher Schulstudien, die sich mit dem Leistungsvermögen der Mädchen und Jungen auseinandersetzen (v.a. LAU, IGLU, TIMSS, PISA). Besonderes Augenmerk gilt den möglichen Ursachen für auftretende Geschlechterdifferenzen, z.B. den Verschiedenheiten bei der Interessenausbildung und den Leistungsmotivationen von Mädchen und Jungen, denn sie stellen ein mögliches Bindeglied zwischen Rollenerwartungen und Leistungsvermögen dar (Stanat, Kunter, 2003, S. 216 f.).

Die Rollenerwartungen, das Rollenverhalten und die vielfältigen Interaktionsprozesse werden im siebten Abschnitt thematisiert. Hierbei werden räumliche Einflüsse, mediale Darstellungen in Schulbüchern und methodische Unterrichtsformen in Relation mit den Interaktionen gestellt. Wichtig ist hierbei die Perspektive auf die Konstruktionsprozesse von „Männlichkeit“. Schließlich erfolgen zwei Diskurse zu den Themenkomplexen „Jungen mit Migrationshintergrund“ und „Schulische Gewalt und ‚Männlichkeit‘“.

Das neunte Kapitel zeigt Ziele und Konsequenzen für die Pädagogik aus den vorherigen Untersuchungen auf. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise und Intervention, um eine fundierte und nachhaltige Arbeit gewährleisten zu können. Es werden verschiedene Ansätze diskutiert und in Relation gesetzt. Hierbei entwickelt die Arbeit auch eigene Ansätze, die auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Die politische Strategie des *Gender Mainstreaming* und das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit werden als wesentliche Aspekte in die Abhandlung einbezogen.

Zum Abschluss erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse mit einem Ausblick auf zukünftige Herausforderungen für die geschlechterreflexive Arbeit mit Mädchen und Jungen an den allgemeinbildenden Schulen.

## **2. Der Begriff „Männlichkeit“ und der Genderdiskurs**

Zu einer Einbettung des Männlichkeits- und Geschlechterdiskurses wird vorab auf die Geschichte desselben im zwanzigsten Jahrhundert hingewiesen.

Sielert (2002, S. 15) betont in diesem Zusammenhang die Interdependenz zwischen öffentlichem Interesse und sich verändernden Strömungen und Perspektiven in der wissenschaftlichen Fachdiskussion, die ihrerseits Rückwirkungen auf die Personen und ihr Alltagserleben hätten.

## **2.1. Geschichte der Geschlechterforschung ab den 50er Jahren – Von der Frauenforschung zur Geschlechterforschung**

Bis Ende der 50er Jahre war in Deutschland die Trennung der Geschlechter an den Organisationen und Bildungsinstitutionen üblich (Horstkemper, 2001, S. 44). Die Abschaffung des getrenntgeschlechtlichen Unterrichts an den Schulen in den 60er Jahren sollte Mädchen neue Bildungschancen eröffnen. Geschlechtertrennung galt nun offiziell als rückständig. Horstkemper (ebd., S. 46) stellt bezüglich der Jugendarbeit die Frage, ob allerdings die Beschäftigten in der Jugendhilfe diese Ansicht teilten – eine Fragestellung, die auch darüber hinaus relevant sein könnte.

Der Diskurs in den 70er Jahren wurde durch das Entstehen der emanzipatorischen Frauenbewegung charakterisiert.<sup>5</sup> Diese äußerte Kritik an der Ausgrenzung der Frauen als „das andere Geschlecht“ (Meyer, 2001, S. 28) und bezog sich dabei im wesentlichen auf Connell's These der *hegemonialen Männlichkeit* (zit. Böhnisch, 2004, S. 33 f.). Connell geht von einer Verbindung der Geschlechterverhältnisse mit sozialstrukturellen Bedingungen aus, die eine männliche Dominanz legitimisierten (s. Abschnitt 2.3.). Durch die Einnahme dieses Blickwinkels, der erstens die Diskriminierung der Frau angriff und zweitens „weibliche“ Ressourcen und Verhaltensweisen kontrastierend zu „männlichen“ in den Blick nahm, wurde die Geschlechterdifferenz auf der Grundannahme eines kulturell überformten Unterschiedes dramatisiert (Meyer, 2001, S. 28). Ziel war die Veränderung der die Frauen benachteiligenden Verhältnisse zugunsten „weiblicher“ Autonomie und zur Aufwertung der „weiblichen Identität“ (Faulstich-Wieland, 1995, S. 6). In dieser Zeit entwickelte sich der Zweig der Frauenforschung, der parteilich auf die Überwindung des *Androzentrismus* und die Befreiung der Frauen abzielte (ebd., S. 19).

In den 80er Jahren wurde die Differenz der Geschlechter weiter unterstrichen, indem die Frauenforschung den hegemonialen „männlichen“ Eigenschaften die nicht mehr defizitär bewerteten und umgedeuteten „weiblichen“ Eigenschaften als die vollkommeneren entgegensetzten (ebd. S. 28).

---

<sup>5</sup> Böhnisch (2004, S. 15) ordnet den Beginn der Frauenbewegung in eine allgemeine auf sozialisationstheoretischen Fundamenten beruhende gesellschaftskritisch-humane Emanzipationsbewegung ein.

Diese Sichtweise forcierte die eigenständige Abgrenzung der Frauenbewegung und -forschung und Herausbildung neuer feministischer Wissenschaftszweige (z.B.: feministische Pädagogik, feministische Erziehungswissenschaft ). Mit dieser Tendenz ging ein zunehmend defizitärer Blick auf das Verhalten von Jungen einher (Sielert, 2002, S. 18).

Der Übergang zu den 90er Jahren markierte eine Wende hin zu sozialkonstruktivistischen Ansätzen, welche die differenzbetonenden Auffassungen der Frauenforschung kritisierten und argumentierten, das Ausgehen von einer generellen Geschlechterbinarität in Alltag und Wissenschaft schreibe die Polarisierung von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ fest (Popp, 2002, S. 45). Der neue konstruktivistische Ansatz erforschte die Herstellungsprozesse der Geschlechterdifferenzen sowie deren Schemata und zielte auf eine Abschwächung und Nivellierung normierender Rollenerwartungen ab (Meyer, 2001, S. 29). Der Sozialkonstruktivismus bildete damit die Basis für die politische Strategie des *Gender Mainstreaming*. Im Zuge dieser perspektivischen Veränderung wurden auch „männliche“ Problemlagen – allerdings zunächst unter Beibehaltung einer defizitären Sichtweise – fokussiert (Sielert, 2002, S. 20).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird diskutiert, ob die Kategorie Geschlecht überhaupt existiert (Horstkemper, 2001, S. 51). Befürworter der dekonstruktivistischen Idee meinen, durch die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit entstünden Differenzen, die ohne das Festhalten an einer Geschlechterdichotomie überwunden werden könnten.

## **2.2. Geschlechtertheorien in der Diskussion**

Die Diskussion über den Ursprung der Geschlechterdifferenzen ist alt (Böhnisch, 2004, S. 23). Wie in Abschnitt 2.1. erwähnt, wird mittlerweile ein reger Diskurs über die soziale Konstruktion der Geschlechterrollen geführt. Mit dem Konstruktivismus wurde das Thema *Gender* zum Diskussionspunkt sozialwissenschaftlicher Forschung, indem die Kategorie Geschlecht der eindeutigen Zuordnung in den naturwissenschaftlichen Bereich entzogen wurde und vermehrt zum Gegenstand kultureller und zivilisatorischer Forschung wurde (vgl. Gildemeister, 2001, S. 67). Aber auch in die aktuelle Debatte fließen wiederholt Ansichten, die „Geschlechterdifferenz“ sei naturgegeben: Bischof-Köhler (zit. in Rohrmann, T., 2005, S. 51) ist der An-

sicht, es existiere eine auf biologischen Prädispositionen beruhende „mangelnde Kompatibilität des Verhaltensstils“. Unterschiedliche Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen hätten demnach den Ursprung in deren natürlicher Veranlagung. Biologische Ansätze berufen sich vor allem auf die unterschiedlichen Geschlechtsmerkmale und hormonelle Einflüsse (zit. ebd., S. 50). Hurrelmann (2002, S. 24) geht von der Existenz genetischer Anlagen aus, verweist also auf einen biologischen Unterschied, der sich auch in Verhaltens- und einzelnen Fähigkeitsdispositionen niederschlägt. Die Geschlechterdichotomie sei aber im Wesentlichen kulturell überformt und sozial konstruiert. Auch Goffman (zit. in Popp, 2002, S. 80) setzt einen gewissen biologischen Unterschied der Geschlechter voraus, hält diesen allerdings für allgemein überbewertet. Seine Theorie beschreibt das Geschlechterverhältnis als *Geschlechterarrangement*, als Anordnung der Geschlechter, welche sich im Handeln von Frauen und Männern repräsentiere (zit. in Knoblauch, 1994, S. 40). Männer stellen für Goffman die privilegierte Gruppe dar. Das Rollenverhalten von Frauen und Männern beruhe nicht auf biologisch bedingten Prädispositionen, sondern entstehe in Interaktionen, mittels derer die Handelnden versuchten, institutionell vorgegebenen Rollenmustern und -erwartungen zu entsprechen. Daraus entwickle sich schließlich die Herausbildung unterschiedlicher Geschlechtsidentitäten (zit. ebd., S. 43). Goffman spricht hier von *Genderismus* (s. auch Abschnitt 2.3.).

Bourdieu (2005, S. 11) hält die natürlichen Geschlechtsdispositionen ebenfalls für weitestgehend idealisiert und meint, kollektivierende gesellschaftliche Einflüsse, die sich auf den biologischen Unterschied beriefen, hätten erst die scheinbare Relevanz naturbedingter Festlegungen hervorgebracht. Über die gesellschaftlich bestimmte geschlechtliche Arbeitsteilung werde die „androzentrische Sicht“, also die Vorherrschaft und Definitionsmacht des „Männlichen“ erst hergestellt und legitimiert (ebd., S. 21). Sogar der körperliche Unterschied wird laut Bourdieu sozial überformt, um die Polarität der Geschlechter zu betonen (ebd., S. 23). Letztlich resultiere die kollektive Konstruktion der Binärität in der Herausbildung eines inkorporierten „männlichen“ bzw. „weiblichen *Habitus*“, der die Basis der Geschlechterhierarchie bilde. Die patriarchalen Machtstrukturen beruhen dabei durchaus auch auf dem Mitwirken von Frauen (Grünwald-Huber, 1997, S. 24).

Connell's Theorie der *hegemonialen Männlichkeit* geht ebenfalls von einer Geschlechterhierarchie aus, verbindet diesen Ansatz aber darüber hinausgehend mit allgemeinen gesellschaftlich-sozialen Ungleichheiten (zit. in Böhnisch, 2004, S. 34). Die Konstruktion der Geschlechterpolarität führt laut Connell zur Vorherrschaft des Mannes (*patriarchale Dividende*), bringt aber in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unter Umständen auch die Marginalisierung von Männern mit sich (zit. in Popp, 2002, S. 56). Die Unterordnung bestimmter „Männlichkeitsformen“ und deren Einordnung in den Bereich des „Weiblichen“ kann nach Annahme Buddes (zit. in Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 147) Zuwiderhandlungen gegen *hegemoniale Männlichkeitsmuster* diskriminieren oder ausgrenzen. Das Prinzip der sozialen Differenzierung betont auch Tyrell (zit. in Breidensetein, Kelle, 1998, S. 38), der die Geschlechtertrennung als eine Klassifizierungsangelegenheit ansieht und damit Parallelen zu den bereits angeführten Theorien aufweist. Durch geschlechterstereotype Einteilungen wird eine Strukturierungsarbeit in gesellschaftlichem Rahmen geleistet (Popp, 2002, S. 48). Das „soziale Regime der Heterosexualität“, so Butler (zit. in Böhnisch, 2004, S. 12), verlange die körperlich gebundene Zweigeschlechtlichkeit als Grundlage für unterschiedliche Interaktionsstile. Bussy und Bandura (zit. in Rohrman, 2005, S. 54) entwickelten unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Prämissen ein sozialkognitives Modell, in dem sie davon ausgehen, dass soziale Erfahrungen und Eindrücke im frühen Kindesalter der Herausbildung einer eigenen Geschlechtsidentität vorausgehen. Sie sehen also die Subjekt-Umwelt Relation als ein wesentliches Einflussfeld an.

### **2.3. Konstruktionen von Geschlechterrollen und soziale Interaktion**

Den bereits angeführten Theorien ist gemein, dass sie in unterschiedlichen Gewichtungen von sozialisatorischen Einflüssen ausgehen, welche die Individuen in ihrem geschlechtsabhängigen Handeln festlegen oder bestimmte Rollenerwartungen entstehen lassen. Sie weisen auf gewisse gesellschaftlich überlieferte Vorstellungen von Geschlechterrollen und –normen (vgl. Scherr, 2001, S. 21) und deren Repräsentierung im menschlichen Handeln hin. Die Frage ist, inwiefern diese Rolleninszenierungen subjektiv von den Agierenden mitgestaltet werden.

Schon durch die Wortbildung verdeutlicht der Begriff „*Doing gender*“ die Eigenaktivität der Subjekte in der Interaktion. Diese müssten ihr Geschlecht, welches sie nicht per se hätten, so Breidenstein und Kelle (1998, S. 16), immer wieder zur Darstellung bringen. Allerdings wird in der Interaktion laut Nissen (1998, S. 104) den Geschlechterstereotypen nicht nur im subjektiven Handeln demonstrativ entsprochen, sondern die Geschlechterrollen werden den Individuen auch durch Außenstehende zugewiesen. Es bestehe in der Alltagswelt praktisch keine Alternative zur Geschlechterdichotomie, weshalb den Einzelpersonen nichts anderes, als eine Einteilung und Differenzierung der Geschlechter übrigbleibe.

In Anlehnung an Meads Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (zit. in Hurrelmann, 2002, S. 92) kann von einer prozesshaften Vermischung äußerer Umwelteinflüsse und innerer Handelnsantriebe ausgegangen werden. Mead sieht den Menschen als „Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt“ an (zit. ebd., S. 94). In *symbolischen Interaktionen* verleiht demnach der Mensch seinen Handlungen im Einklang mit der subjektiven Umweltwahrnehmung einen Sinn und eine eigene Bedeutung. Die Anpassung an allgemeine Rollenerwartungen ist damit an subjektive Deutungen gebunden und ein aktiver Vorgang. Das Rollenverhalten genießt bei Meads Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (zit. ebd., S. 92; Raithel, 2004, S. 64) einen hohen Stellenwert. Analog zu Freud gliedert er die Persönlichkeit in drei Komponenten: Die psychische Ebene wird durch das „I“, die soziale Ebene durch das „Me“ repräsentiert. Das „Me“ enthält subjektive Deutungsmuster der sozialen Erwartungen, die über die Umwelt in Form von Normen an das Individuum herangetragen werden. Ähnlich der Konstruktion des „Es“ bei Freud ist das „I“ eher trieb- und reizgesteuert. Die Identitätsbildung erfolgt im Zusammenwirken dieser beiden Komponenten. Dafür prägt Mead den das Selbstkonzept beschreibenden Begriff „Self“. Nach seiner Theorie versucht das Individuum in Interaktionen sein Handeln durch situatives Deuten der Vorgänge und Beziehungen in der sozialen und materiellen Umwelt auszuloten.

Das soziale Handeln ist in diesem Sinne als symbolisches Agieren zu verstehen, das der Interaktion erst die Sinnhaftigkeit verleiht. Damit richtet Mead sein Augenmerk auf interindividuelle Handlungsprozesse, in denen



die Agierenden durch wechselnde Perspektivübernahmen Erwartungshaltungen Anderer zu ergründen versuchen (zit. in Zimmermann, 2003, S. 52). Durch die Schwerpunktlegung auf individuelle Deutungsmuster innerhalb der Interaktion wird in dieser Theorie die Festlegung des Menschen durch die äußere Umwelt deutlich abgeschwächt (zit. in Raithel, 2004, S. 65). Krappmann et.al. (1995, S. 19) beschreiben in Anlehnung daran, wie Kinder in verschiedenen Schritten erst über die Reaktion anderer Partner ihrem Handeln eine situative Bedeutung beimessen und darauf aufbauend sich in Interaktionsabläufen in Bezug zu ihnen setzen. Erst über die Vergewisserung der sozialen Situation und der Bedeutung des eigenen Handelns für Andere ist das Kind in der Lage, sein Agieren in eine soziale Kooperation einzuordnen. Bei Erwachsenen sind derartige Verhaltensmuster ebenso erkennbar, sie haben aber nicht dieselbe sozialisatorische Funktion wie bei Heranwachsenden. Hurrelmann (ebd., S. 96) schränkt die Gültigkeit der Theorie von Mead insofern ein, als er die Gewichtung auf das Subjekt für zu stark hält, weil äußere Sozialstrukturen eine eigene Dynamik entwickeln könnten, die das Subjekt nur beschränkt zu beeinflussen in der Lage sei. Goffman (ebd., S. 54) sieht den Menschen mit seinen biografischen Erfahrungen und einer eigenen *personalen Identität* in Konfrontation mit der sozialen Umwelt. Die Ausbalancierung der *personalen* und *sozialen Identität* führe zur Ausbildung einer *Ich-Identität*. Personale Handlungen in sozialen Situationen – im Aufeinandertreffen mit anderen Personen – stehen für ihn in einer wechselseitigen strukturellen Beziehung, über die eine *Interaktionsordnung* hergestellt wird (zit. in Knoblauch, 1994, S. 36). Im Gegensatz zu anderen Theorien kann laut Goffman diese *Interaktionsordnung* durchaus im Widerspruch zu gesellschaftlich vermittelten Sozialstrukturen stehen, weil sie über das unmittelbare physische Aufeinandertreffen von Personen in einer spezifischen Situation aus dem gesellschaftlichen Rahmen ein Stück weit herausgehoben werde (Goffman, 1994, S. 55 f.).

Der Einteilung in die Geschlechterdichotomie bescheinigt Goffman das Wesen einer *institutionellen Reflexivität* (zit. in Kotthoff, 1994, S. 162). Durch die biologisch begründete aber sozial konstruierte Zweigeschlechtlichkeit und deren Polarisierung erhielten Frauen und Männer unterschiedliche gesellschaftliche Zugangsmöglichkeiten und Ressourcen. Erst diese begründe-

ten aber die Entwicklung verschiedener geschlechtsspezifischer Fähigkeiten als Grundlage der Arbeitsteilung. Die Demonstration der eigenen Geschlechtszugehörigkeit erhält dadurch eine herausgehobene Dimension. Auch Röhner (zit. in Kaiser, 2005, S. 21) weist auf die Komplexität eines „Subjekt-Objekt-Wechselverhältnisses“ hin, innerhalb dessen die Individuen die Geschlechterverhältnisse in selbstsozialisatorischen Prozessen hervorbrächten und modifizierten. Der biologische Ursprung, die Unterscheidung der Geschlechtsmerkmale, demonstriert jedenfalls die immense Bedeutung der Kategorie Geschlecht für das Subjekt (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 267). Da das Geschlecht zunächst anhand von Körpermerkmalen zugeschrieben wird, stellt es eine unbestreitbare Realität dar. Diese Tatsache bedeutet für den Alltag eine Herausforderung, weil man in seinem Handeln das eigene Geschlecht immer wieder demonstrieren muss, um Anerkennung zu erlangen, so Breidenstein und Kelle (ebd.). Die eigene Geschlechtsdarstellung hat keinen rein „subjektiven“ Charakter, sondern sie erhält ihre Bedeutung erst in der sozialen Situation, in der Gegenüberstellung mit betrachtenden Personen (Nissen, 1998, S. 105). Gleichzeitig bildet die Geschlechtszugehörigkeit eine lebenslange Ressource. Kein anderes Merkmal einer Person hat eine solche andauernde und eindeutige Funktion (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 268).

Popp (2002, S. 54) führt Hagemann-White's dekonstruktivistische Theorie an, jeglicher Geschlechterunterschied sei konstruiert. Wetterer (zit. ebd.) beruft sich auf die zunehmende Pluralisierung und Vervielfältigung der Lebenswege und fordert eine radikale Abwendung vom Grundsatz der Geschlechterunterschiede. Der Blick auf die Interaktion, nicht auf Unterschiede sei von Bedeutung. Ziel der dekonstruktivistischen Idee ist es, mit der Auflösung der Geschlechterstereotypen auch die Geschlechterhierarchie zu beseitigen (Eickelpasch, 2001, S. 59). Kaiser (2005, S. 19) lehnt diese Leugnung der „Geschlechterdifferenzen“ ab, weil sie als faktische Kategorisierung im subjektiven Erleben in den Interaktionen ins Spiel gebracht würden. Darüber hinausgehend kritisiert sie (2005, S. 10) an anderer Stelle, der Vorwurf, wer Differenzen anspreche trage „zu ihrer Konstruktion bei“, blo-

ckiere einen Diskurs über die Veränderungen des Status Quo.<sup>6</sup> Daran lässt sich die Strategie des *Gender Mainstreaming* ansetzen, geschlechtsbezogene Lebenslagen und Differenzen als existierende Kategorisierungen zunächst zu analysieren und aufzugreifen, sie aber im Sinne einer Zielorientierung an der Chancengleichheit nicht mehr als identitätsstiftende und biografisierende Parameter zu begreifen (Meyer, v. Ginsheim, 2002, S. 27). In der pädagogischen Praxis ist die Konsequenz die Förderung „individueller Vielfalt“ innerhalb der Geschlechtergrenzen, wie Blomberg (2005, S. 6) in einer Fachzeitschrift äußert. Es gilt, die Geschlechterstereotypen zu hinterfragen und Alternativen aufzuzeigen, um den Mädchen und Jungen an den Schulen angesichts gesellschaftlicher Veränderungen eine individuelle und flexible Lebensplanung jenseits von reglementierenden Rollenvorgaben zu ermöglichen (Cornelißen, Stürzer, et.al, 2003, S. 242). In diesem Sinne wird auf den nachfolgenden Abschnitt verwiesen, der – basierend auf den angeführten theoretischen Grundlagen – Männlichkeitsstereotypen näher beleuchten will.

#### **2.4. Traditionelle „Männlichkeitsbilder“ in Prozessen des gesellschaftlichen Umbruchs**

Röhner (2005, S. 98) beschreibt in einer Abhandlung über einen pädagogischen Tag zur Jungenerziehung an der Reformschule Kassel mit Lehrkräften und Eltern, wie die Mitglieder der Zielgruppe das reale Verhalten von Mädchen und Jungen wahrnahmen. Den Teilnehmenden fiel das Auftreten der Jungen besonders in ihrem Dominanzgebaren, der Selbstbewusstheit und sozialen Unangepasstheit auf. Sensibilität, Hilfebedürftigkeit und Verletzbarkeit wurden hingegen selten festgestellt. Außerdem erhielten die TeilnehmerInnen die Aufgabe, eigene Wunschbilder als idealisierte Wesensbilder für die Mädchen und Jungen zu entwerfen. Die Wunschbilder für das Jungenverhalten enthielten eine Verbindung von Eigenschaften, die in den Bereich der Sensibilität und sozialen Empathiefähigkeit einzuordnen sind. Andererseits behielt die Selbständigkeit und Autonomie ihren Stellenwert in

---

<sup>6</sup> Sielert (2002, S. 33) betont mit dem Leitsatz „Wir können nicht nicht konstruieren.“ die immense Bedeutung und unausweichliche Tatsache von Kategorisierungen in unserem Leben.

den Aussagen der Lehrkräfte und Eltern.<sup>7</sup> Allerdings zeigen Befragungen von Mädchen und Jungen, dass auch bei ihnen stereotype Rollenzuweisungen für die Selbstwahrnehmung relevant sind (Gluszczyński, Krettmann, 2005, S. 38 f.).

Die gängigen Stereotypen beruhen auf der Arbeitsteilung und Geschlechterseparierung seit Beginn des Industriezeitalters. Das außerhäusliche Betätigungsfeld des Mannes als Familienoberhaupt und die damit verbundene Unterordnung des innerhäuslichen „weiblich“ attribuierten Sektors stellten die Geschlechterhierarchie her (Böhnisch, 2004, S. 26). Die Einteilung der Gesellschaft in eine reproduktive („weibliche“) und eine wachstumsorientierte produktive („männliche“) Sphäre unter Höherbewertung der letzteren führte zur *Externalisierung* männlichen Verhaltens. Bourdieu (2005, 90 f.) erkennt in der Herstellung der Geschlechterpolarität und -hierarchie eine gewaltige Sozialisationsarbeit, die auf der Einprägung vergesellschafteter Dispositionen in die „biologische Natur“ (*Habitualisierung*) beruhe. Für den Mann ist seine sozial übergeordnete Stellung laut Bourdieu mit der Hypothek verbunden, sein öffentliches Ansehen, sein *symbolisches Kapital* zu mehren. Der Männlichkeitsbegriff ist demnach mit *Externalisierungszwängen* verbunden, welche die Höher-Bewertung des („männlichen“) außerhäuslichen produktiven Sektors gegenüber dem („weiblichen“) innerhäuslichen reproduktiven Sektor repräsentieren (ebd., S. 63). Auch Böhnisch (1999, S. 75) sieht in der *Externalisierung*, der nach Außen-Gewandtheit männlichen Handelns die Zuweisung des außerhäuslichen, gesellschaftlichen Sektors gespiegelt. Diese *Externalisierung* führe dazu, dass „Männlichkeit“ den Zugang zum eigenen Selbst, zur inneren Emotionalität ausschließe. Daraus resultiert das „außer Acht Lassen“ emotionaler Probleme. Letztlich sei mit diesen Unterdrückungsprozessen auch der „männliche“ Hang zur Gewalt als Folge von Überforderung zu erklären. In der Ausgeliefertheit an ein wirtschaftliches und öffentliches Leben sieht Böhnisch (2004, S. 38) diese Leugnung von Gefühlen der Angst oder Schwäche impliziert.

---

<sup>7</sup> Die häufig geäußerte Kritik am Jungenverhalten bildet einen Widerspruch zur Reproduktion von traditionellen Rollenerwartungen durch die Lehrkräfte, welche die Dominanz von Jungen voraussetzten und unterstützten (Faulstich-Wieland, 2005, S. 216, s. auch Abschnitt 1 und Abschnitt 7.5.). Der Vorwurf an das deutsche Schulsystem, es stelle trotz der formalen Gleichstellung selber fortlaufend Geschlechterdifferenzen her (Cornelißen u. Stürzer, 2003, S. 14), erhält durch derartige Umgangsformen Brisanz.

Auch das „männliche Körperverständnis“ ist in seiner Stärke demonstrierenden Funktionalität nach außen gerichtet (Raithel, 2004, S. 32).

Neben der gesellschaftlichen Strukturierung der Geschlechterverhältnisse und Männlichkeitsvorstellungen haben auch mediale Einflüsse eine große Definitionsmacht (Winter, Neubauer, 2001, S. 22). In Märchen und Sagen, kulturell überlieferten Typisierungen bestimmter Figuren („König, Held,...“) sowie in kommerziellen Medien werden Bilder von Männlichkeit transportiert.

Im Zuge der Geschlechterpolarität definiert sich „Männlichkeit“ zunächst über die Abgrenzung vom „Weiblichen“ (Bourdieu, 2005, S. 111). Die Geschlechtsrollentypisierungen findet Nissen (1998, S. 69) in der Trennung zwischen dem „weiblichen“ Bereich der Natur und des Körpers, der sich durch Emotionalität, Weichheit und Empathievermögen darstellt, während „Männlichkeit“ mit Geist und Kultur attribuiert werde und als Wesenszüge u.a. Rationalität, Härte, Selbstbeherrschung und Aktivität beinhalte.

Die Leugnung und Unterdrückung eigener Schwäche und das damit verbundene Demonstrieren eigener Stärke und Dominanz bilden für Jungen demnach einen Imperativ. Dieses Dilemma wird im folgenden Abschnitt über das Aufwachsen von Jungen nähere Erwähnung finden.

Zusammenfassend gilt, dass das Männlichkeitsbild ein idealisiertes Bild darstellt, welches für Jungen und Männer vorsieht, sich in der Öffentlichkeit (im Außenbereich) durchzusetzen und den familiären Schutzraum zu verlassen (Siegert, 2002, S. 47). Dementsprechend gehören „weiblich“ besetzte soziale Kompetenzen, die für den familiären Bereich und für die emotionale Beziehungsaufnahme von Bedeutung sind, weniger in den „männlichen“ Verhaltenskatalog. Stattdessen erfordern die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt Kontrollfähigkeit und Durchsetzungsvermögen. Männer müssen folglich ein positives Selbstkonzept ausbilden, um sich gut präsentieren zu können. Das impliziert ein funktionalisiertes Körperkonzept aber auch die Instrumentalisierung des gegenständlichen und personalen Umfeldes. „Männlichkeit“ definiert sich vornehmlich über Autonomie, Selbst- und Fremdkontrolle sowie Problemlösungsfähigkeit. Mit der wachsenden Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses in der modernen Gesellschaft sieht Böhnisch

(2004, S. 45) das wesentliche Identifikationsmerkmal von Männlichkeit, die Erwerbstätigkeit, bedroht. Zunehmend besetzen Frauen Stellen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch Arbeitslosigkeit und wechselnde Anstellungsverhältnisse lösen das herkömmliche Modell der „männlichen“ Normalbiografie auf. Der Neokapitalismus führt zwar einerseits zu mehr Geschlechterdemokratie, weil beide Geschlechter für die globalisierte Wirtschaft Humankapital darstellen, gleichzeitig setzt sich *externalisiertes* „männliches“ Handeln in Form eines fortwährenden ökonomischen Wachstumsgrundsatzes weiter fort (ebd., S. 13). Es besteht nach wie vor eine Dominanz der Männlichkeit, die aber zunehmend dem Dilemma ausgesetzt ist, sich im Widerspruch zur „männlichen Verfügbarkeit“ für den ökonomischen Sektor zu befinden (ebd., S. 35). Die hierarchisch angeordneten Geschlechterrollen und damit einhergehenden Tätigkeitszuweisungen bilden einerseits das Fundament der Industriegesellschaft andererseits sind sie von Auflösungstendenzen aufgrund von Modernisierungsprozessen und Gleichstellungsansätzen betroffen (Beck u. Beck-Gernsheim, 2005, S. 36). Die Gleichstellung von Mann und Frau rührt auch am herkömmlichen Bild von Familie als grundlegende Institution der Industriegesellschaft. Die Geschlechterseparierungen mit der Folge der Trennung in einen internen und einen externen Sektor werden sukzessive aufgehoben. Diese Entwicklung trägt entstehende Konfliktsituationen aufgrund des zunehmenden Verlustes von traditionellen Rollenzuweisungen und sich auflösenden Kollektivierungen immer mehr in den Bereich des Persönlichen hinein. Die gesellschaftlichen Umbrüche münden in Individualisierungstendenzen, die herkömmliche Stereotypen aufsprengen und neue persönliche „Wahlmöglichkeiten“ aufzeigen. Ein wesentliches Problem besteht nun in dem Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Pluralisierungen und geschlechtlichen Gleichstellungstendenzen auf der einen und der institutionellen Verkrustung, die immer noch auf eine Geschlechterdichotomie und -hierarchie aufbaut, auf der anderen Seite (ebd., S. 43). Indem Frauen vermehrt auf den Arbeitsmarkt drängen, ist die Rolle des Mannes als alleiniger Familienernährer in Teilen obsolet geworden, gleichzeitig ist es für Männer immer noch schwer, ihre Rolle als Vater in der Familie zu finden (ebd., S. 47).

Die längere emanzipatorische Tradition des Feminismus führt seit Jahrzehnten (s.o.) zu einer Auseinandersetzung der Frauen mit ihrer Situation. Diese haben durch die Vereinbarung von familiärer Arbeit und Erwerbstätigkeit bereits einen Schritt der Veränderung getan (Böhnisch, 2004, S. 45). Männer stehen in dieser Entwicklung erst am Anfang.

### **3. Sozialisation von Jungen**

Bevor explizit auf die geschlechtsspezifischen Faktoren der Jungensozialisation eingegangen wird, ist es nötig, zunächst den Sozialisationsbegriff knapp zu umreißen.

#### **3.1. Der Begriff „Sozialisation“**

Durckheim (zit. in Hurrelmann, 2002, S. 11) definierte zu Anfang des 20. Jahrhunderts den Sozialisationsbegriff als eine „Vergesellschaftlichung der menschlichen Natur“, d.h. über eine Internalisierung gesellschaftlicher Normen werde das Individuum zum Teil einer Gesellschaft. Dieses Erklärungsmodell sieht einen Eigenanteil des Individuums nicht vor.

Stattdessen wird mittlerweile *Sozialisation* stärker mit dem Begriff „Persönlichkeit“ in Verbindung gesetzt (ebd., S. 15).

Eine handlungsfähige Persönlichkeit bildet sich nach neuerem Verständnis prozesshaft in der lebenslangen Entwicklung einer mit biologischen Anlagen versehenen Person in Auseinandersetzung mit deren eigenen physischen und psychischen Anlagen sowie der sozialen und materiellen Umwelt. Die *Sozialisation* erfolgt laut Hurrelmann (2002, S. 21) in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Fremdbestimmung (*Heteronomie*). Der Auseinandersetzungsverlauf ist aus erkenntnistheoretischer Sicht ein konstruktivistischer Prozess, indem das Individuum eine subjektive Vorstellung von der wahrgenommenen Realität herausbildet (ebd., S. 22). Dementsprechend kann aus Sicht des Subjekts von einem produktiven Sozialisationshergang gesprochen werden. Im Kontext dieser Arbeit ist auf die Bedeutung der sozialen Umwelt hinzuweisen. Bandura (zit. in Hurrelmann, 2002, S. 64) legt mit der *sozialen Lerntheorie* den Schwerpunkt auf die persönlichkeitsbildenden Aspekte der sozialen Umwelt und der damit verbundenen sozialen Anforderungen in Form von Rollenerwartungen, Normen und Regeln. Auch das Modelllernen erhält in dieser Theorie großes Gewicht.

### **3.2. Sozialisation von Jungen**

Gildemeister (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 86) weist der Geschlechtszuweisung einen wesentlichen Charakter für die Identitätsbildung aus. Einhergehend mit dem *Habitualisierungstheorem* Bourdieus<sup>8</sup> deutet sie auf das allgemeine Verständnis hin, diese Zuordnung habe einen völlig selbstverständlichen Charakter.

Die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität vollzieht sich über geschlechtliche Unterscheidungsprozesse bereits ab dem frühen Kindesalter (Oerter, 1999, S. 272). In der Ausprägung eigener Verhaltensweisen in Anlehnung an gängige Rollenzuweisungen orientiert sich das Kind an Umwelteinflüssen. Mit ca. fünf Jahren entwickeln Kinder die Erkenntnis, dass die Geschlechtszugehörigkeit einen stabilen Charakter hat (Nissen, 1998, S. 106). Faulstich-Wielands Ausführungen (1995, S. 86) deuten darauf hin, dass die in diesem Alter ausgebildete Geschlechtsidentität keine Konstante darstellt, sondern im Jugend- und Erwachsenenalter nicht zuletzt durch eigene Elternschaft einem Wandel unterliegt.

Für Jungen stellt sich das Problem, aufgrund fehlender realer Rollenvorbilder im sozialen Umfeld Schwierigkeiten zu haben, eine eigene Geschlechtsidentität herauszubilden (Zieske, 2005, S. 67).

Die Entwicklung einer „männlichen Identität“ gibt Jungen demnach den Auftrag der doppelten Negation (Kaiser, 2005, S. 18). Da sie im Kindesalter hauptsächlich von Frauen („Nicht-Männern“) erzogen würden und männliche Identifikationspersonen weitgehend fehlten, seien sie auf die Konstruktion eines Ideals, des „Nicht-nicht-Mannes“ angewiesen.

Krone (2005, S.71) räumt ein, das weitgehende Fehlen von Vätern in der Erziehung beruhe nicht auf deren individuellem Fehlverhalten, denn es sei den gesellschaftlichen Zwängen in der Industrialisierung geschuldet. In Orientierung an psychoanalytischen Theorien behauptet er (ebd., S. 75), Jungen könnten sich mangels realer männlicher Identifikationsfiguren nicht

vollständig von ihrer Mutter ablösen. Als Alternative zu fehlenden

<sup>8</sup> Bourdieu (vgl. Jurt, 2003, S. 114) verortet den Menschen in Sozialisierungsfeldern, die in spezifischen, geschichtlich herauskristallisierten Strukturen bestimmte Dispositionen zur Entfaltung bringen. Die Einordnung in eine bestimmte soziale Klasse oder Schicht prägt im Zusammenklang mit den Dispositionen (Anlagen) die Herausbildung eines grundlegenden inkorporierten und schichtabhängigen Habitus, der sich in einer schichtabhängigen Grundhaltung und dadurch geprägten Herausbildung eines Lebensstils äußert (Zimmermann, 2003, S. 56).



ständig von ihrer Mutter ablösen. Als Alternative zu fehlenden greifbaren Vorbildern müsse **sie** (die Mutter) Männlichkeitsbilder vermitteln. Dazu ergänzend gebe es sonst hauptsächlich medial übermittelte Beispiele für „Männlichkeit“. Wahl (zit. ebd., S. 95) sieht die Möglichkeit der Orientierung an realen Männervorbildern mit etwa 10 Jahren, also dem Wechsel auf weiterführende Schulen, gegeben. Ab diesem Zeitpunkt müssten Jungen sich demonstrativ von weiblichem Verhalten abgrenzen und ihre Souveränität unter Beweis stellen. Friedrich (zit. ebd.) hält das Fehlen von Männern in der frühkindlichen Erziehung aufgrund der besonders intensiven Förderung, die Mütter ihren Söhnen entgegenbrächten, nicht für ein Manko. Probleme sieht er in homophoben Tendenzen des Jungenverhaltens im späteren Heranwachsen, weil Emotionalität zwischen Jungen stets mit der Infragestellung der Heterosexualität verbunden werde.

Rollenerwartungen und kursierende Männlichkeitsdefinitionen erfordern von den Jungen jedenfalls eine aktive Auseinandersetzung mit ihrem Geschlecht, dass sie sich laut Rohrmann (2005, S. 65) in einem von Frauen dominierten Sozialraum durch Abgrenzung vom „Weiblichen“ erst erwerben müssten. Die körperliche und mentale Abwesenheit des Vaters sieht Böhnisch (2004, S. 94) als eine Ursache für die kindliche Konstruktion, Männer müssten stark sein. Im Gegensatz zur Wahrnehmung der Stärken und Schwächen bei der Mutter könnten Jungen ihre Väter in der Regel nicht mit ihren Ängsten und Schwächen erleben. In Zusammenhang mit medialen Männlichkeitsverkörperungen entstehe so ein verfälschtes Idealbild von Männlichkeit.

Faulstich-Wielands (1995, S. 99 f.) Anführung der elterlichen Erziehungsziele für Jungen konstatiert, dass sich die Orientierung an traditionellen Männlichkeitsvorstellungen in den Familien fortsetzt. Durchsetzungsvermögen, Ehrgeiz und Selbständigkeit genießen hierbei weit vor Eigenschaften wie Sensibilität und Zärtlichkeit einen hohen Stellenwert. Die elterliche Haltung produziert auf diese Weise Geschlechterdifferenzierungen mit. Eine aktuellere Befragung von Lehrkräften (Röhner, 2005, S. 99) bescheinigt, dass auch gegenwärtig die herkömmlichen Vorstellungen der Geschlechterrollen ihr handlungsanleitendes Gewicht behalten haben.

Ein Grund dafür könnte sein, dass die Zuordnung von persönlichen Eigenschaften sich weiter an der Geschlechterdichotomie ausrichtet, wodurch es zur sozialen Konstruktion von „männlichen“ und „weiblichen“ Eigenschaften kommt (Winter, Neubauer, 2001, S. 26). Die Abgrenzung der Jungen von „weiblich“ assoziiertem Verhalten basiert anlehnend an Hurrelmanns Sozialisationskonzept (2002, S. 15; s. auch Abschnitt 3.1) sowohl auf Einwirkungen der sozialen Umwelt als auch auf individuellen Handlungsmotivationen und -normen. Diese entstehen in interaktionistischem Verständnis u.a. aktiv durch Rollenzuweisungen und -deutungen (Gluszczyński, Krettmann, 2005, S. 35). Befragungen neun- bis vierzehnjähriger Jungen nach der Selbstwahrnehmung und subjektiven Wunschbildentwicklung für die eigene Persönlichkeit ergaben (ebd., S. 37 f.), dass Merkmale, die sie besonders stark mit „weiblicher“ Schwäche oder Emotionalität in Verbindung brachten, von ihnen selten als erstrebenswert oder relevant für ihre eigene Persönlichkeit bzw. ihr Wunschbild angesehen wurden. Das Streben nach körperlicher Stärke und einer muskulösen Statur hingegen demonstriert das funktionalisierte Körperverständnis der Jungen (s. Abschnitt 2.3.).

Was „männlich“ ist, wird von Jungen im Jugendalter (Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 147) v.a. in gleichgeschlechtlichen Peer-Groups ausgemacht. Die Negation des „Weiblichen“ führt in den Interaktionen auch zur Abwertung von normabweichend definiertem Jungenverhalten. Vorstellungen von Männlichkeit werden in Aushandlungsprozessen zu verbindlichen Regeln erhoben, die Verstöße dagegen unabhängig vom Geschlecht der agierenden Person in den Bereich des „Weiblichen“ einordnen und damit marginalisieren. Winter und Neubauer (2001, S. 21) beschreiben das subjektive Dilemma, welches Jungen unter einen gewissen Normdruck setze. Dieses besteht nach Ansicht der Autoren darin, dass überlieferte Männlichkeitsvorstellungen mit der realen Lebenswelt der Jungen nicht vereinbar seien. Der Zwang, keine Schwäche zeigen zu dürfen, sich an der beruflichen Zukunft orientieren zu müssen, sexuell potent zu sein, kurzum den gängigen Geschlechterstereotypen zu entsprechen, setze Jungen einem großen „Normalitätsdruck“ aus. Die aktuellen Individualisierungsströmungen ließen zwar Rollenauflösungen erkennen, Orientierungspunkte für ein aktualisiertes Bild von „Junge- oder Mannsein“ stünden aber aus (ebd., S. 29).

Studien belegen, dass jugendliche Grundeinstellungen die Geschlechtergrenzen zunehmend aufweichen und rollenabweichendes Verhalten in Teilen durchaus praktiziert wird (Böhnisch, 2004, S. 98). Männliche Jugendliche orientieren sich demnach in der Gegenwart stärker an ihrem Jugendlichen-Status als an ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Jungen, die in der Adoleszenz nicht über die nötigen personalen und sozialen Ressourcen verfügen, sind allerdings von der inhaltlichen Verkettung herkömmlicher Männlichkeitsbilder mit dem Erwachsenenstatus durch die Betonung von Autonomie und Stärke konfrontiert. Damit würden die Jungen in einer Phase des Heranwachsens u.U. bereits mit Problemstellungen der Erwachsenenwelt konfrontiert. Abhängig von der persönlichen Lebenslage kann dies zu subjektiven Überforderungen führen, was einen Rückgriff auf den Männlichkeitshabitus verursachen kann. Jugendkulturelle Strömungen führen einerseits zu einer Vielfalt der Lebensläufe und Sprengungen der Geschlechtergrenzen, in sozial benachteiligten Milieus bricht hingegen männliche Dominanz neu hervor, indem Jungen angesichts wachsender sozialer Risiken (schulische Nöte, Arbeitslosigkeit, etc.) zur Bewahrung der Handlungsfähigkeit auf männliches Bewältigungsverhalten zurückgreifen (ebd., S. 101). Schulversagen lässt in der Realität derartige Reaktionsmuster erkennen (Hurrelmann, 2004, S. 97). Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppen und Jugendcliquen als Orte der Abgrenzung vom Elternhaus verleiht ihnen eine große sozialisatorische Bedeutung (ebd., S. 126). Vor allem männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus neigen zur Kompensierung der eigenen Desintegration und Ohnmacht in Gestalt von demonstrativem Dominanzverhalten und *externalisierten* Formen von Delinquenz, wie Gewalt, Drogenkonsum oder anderem Risikoverhalten, um sich in ihren Kontakten zu Gleichaltrigen zu behaupten (s. Böhnisch, 2001, S. 82 u. Raithel, 2004, S. 105 f.).

### **3.3. Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit der Jungensozialisation**

An dieser Stelle sei ausdrücklich auf das *Handlungsfähigkeitskonzept* von Hurrelmann (2002, S. 269 f.) hingewiesen. Es betrachtet den Menschen in seinem psychosozialen Kontext. In belastenden Situationen versuchen Individuen, sich ihnen stellende Problemlagen und Anforderungen zu bewälti-

gen, um die eigene Handlungsfähigkeit zu bewahren oder (zurück) zu erlangen. Bei erfolgreicher Meisterung ist eine weitere gelingende psychosoziale Entwicklung gewährleistet. Kritische Lebensereignisse oder belastende Rollenerwartungen, die nicht bewältigt werden, können in diesem Sinne psychische und krankheitsbedingte physische Entwicklungsstörungen, u.a. aber auch Devianzverhalten bedingen, was im weiteren Verlauf auf die Identität negativen Einfluss hat. Besonders gefährdet sind Personen, die kein der Situation angemessenes Repertoire an Bewältigungs-Strategien (*Coping-Strategien*) ausgebildet haben und nicht über eine ausreichende Widerstandskraft (*Resilienz*) verfügen, um in belastenden Lebenslagen ein realistisches und positives Selbstkonzept und die Eigenkontrolle zu bewahren. Das Konzept der *Handlungsfähigkeit* bringt in seiner Orientierung an den Lebenslagen die personalen Ressourcen und Situationen mit der sozialen Vernetzung und daraus bedingten Einflüssen in Zusammenhang. Raithel (2004, S. 68) weist in Anlehnung an Hurrelmann auf die Relation zwischen Stressoren und kompensierendem Risikoverhalten<sup>9</sup> hin, das die handelnde Person ausübt oder testet, um wenigstens zeitweise die Kontrollfähigkeit zu erlangen. Für die Genderthematik ist dieser Komplex relevant, weil männliche Jugendliche einer höheren „Risikobelastung“ ausgesetzt sind als weibliche (ebd., S. 106). In der *externalisierten* Demonstration männlicher Stärke und Überlegenheit neigen Jungen und Männer eher zu Gewalt und anderen risikanten Praktiken als Mädchen und Frauen mit *internalisierten* Verhaltensformen. (Der Komplex der Devianz und Gewaltproblematik wird im Folgenden in Abschnitt 7.7. näher erläutert.) Angesichts dessen lässt sich dies auch als eine Form von *doing gender* bezeichnen. Die Kompensation eigener Schwächegefühle kann sich so in der die eigene Emotionalität und Verletzlichkeit leugnenden Darstellung traditionellen „männlichen“ Dominanzverhaltens äußern (Kaiser, 2005, S. 18). Auf den Zusammenhang zwischen schulischem Versagen und erhöhter Gewaltbereitschaft wurde bereits in der Einleitung (S. 3) hingewiesen. Besonders in sozial homogenen sozialen Feldern ist die Gefahr dafür erhöht (Cornelißen, Stürzer, 2003, S. 18).

---

<sup>9</sup> Risikoverhalten bezeichnet Raithel (2004, S. 27) als „unsicherheitsbezogenes Verhalten“, mit dem die handelnde Person u.U. eine zukünftige Schädigung der eigenen Entwicklung bewirken kann. Diese Schädigung kann gesundheitlicher, sozialer oder ökonomischer Art sein, aber auch in deren Kombination bestehen.

## **4. Die Bildungsinstitution Schule**

Dieses Kapitel setzt einen allgemeinen Rahmen für ein besseres Verständnis der Gender-Thematik an Schulen. Die geschlechtsgebundene Interaktionen in diesem Rahmen und dafür relevante Einflussparameter werden in dem nachfolgenden Abschnitt thematisiert.

### **4.1. Die Bildungsinstitution Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz mit vielfältigen Einflüssen**

Über die Einbindung aller Kinder einer Generation in die Schulpflicht erfolgt deren Integrierung in die Gesellschaft (Grünewald-Huber, 1997, S. 26). Einen großen Teil ihres Lebens verbringen Heranwachsende in Schulen (Faulstich-Wieland, 1995, S. 113). Sie haben folglich großes Gewicht bei der persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Der Schulkontext bildet allerdings nur einen Ausschnitt der kindlichen Lernwelt, denn soziale Erfahrungen machen Kinder von Geburt an im Familien- und Freundeskreis (Kunter, Stanat, 2003, S. 167). Das Sozialverhalten von Schulkindern kann deswegen nicht monokausal an schulischen Bedingungen festgemacht werden. Der bedeutendste Sozialisationsort ist die Familie als primäre Sozialisationsinstanz, die das erste prägende soziale Feld für das Neugeborene darstellt (Hurrelmann, 2002, S. 127). Sie vermittelt dem Kind nicht nur soziale Erfahrungen, sondern darüber hinaus moderieren die Eltern den Zugang des Kindes zur äußeren Welt durch ihren strukturierenden und normierenden Einfluss (2004, S. 107). Die Vorrangigkeit der familialen Erziehung begründet somit den Status des Bildungssystems als *sekundäre Sozialisationsinstanz*. Auch durch den Besuch eines Kindergartens machen Kinder weitere persönlichkeitsbildende Erfahrungen vor dem Eintritt in das Schulalter.

Innerhalb des deutschen Schulsystems haben die Grundschulen eine herausragende Funktion als einzige schulische Bildungseinrichtung, in der eine gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erfolgt (Bos, Lankes, et.al., 2003, S. 38). Dem aktualisierten Selbstverständnis nach hat sich die Grundschulbildung im Laufe der Zeit insofern geändert, als der Vermittlung sozialer Fähigkeiten

mehr Gewicht beigemessen wird (Rohrmann, 2005, S. 84).<sup>10</sup>

Mit Parsons (zit. in Hurrelmann, 2002, S. 86) ist davon auszugehen, dass Kinder in der Schule das erste Mal mit dem gesellschaftlich verankerten Leistungsprinzip konfrontiert werden und vornehmlich anhand dieses Grundsatzes von den Lehrkräften beurteilt werden. Die Schülerrolle ist für Kinder und Jugendliche mit der Übernahme von definierten Wertvorstellungen und einem daran angepassten Rollenverhalten verbunden. Das Leistungsprinzip ist im Schulsystem allerdings nicht mit einer diffusen Rollenzuweisung verbunden, sondern über die Vergabe von Zensuren und Zeugnissen anhand geregelter Kriterien fest verankert (Helsper, Hummrich, 2005, S. 98). Die Lehrkräfte transportieren über die Interaktion mit den Heranwachsenden darüber hinaus persönliche Vorstellungen und Werte, die als sogenannter „heimlicher Lehrplan“ Einzug in das Unterrichtsgeschehen haben (Hurrelmann, 2002, S. 201). Obwohl das Schulsystem in seinem Wesen durchstrukturiert ist und das Leben der Kinder erheblich reglementiert, sind Schulen auch Orte für Interaktionen, die sich reglementierenden Zugriffen entziehen (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 13). Über den Unterrichtskontext hinaus stellt die Schule für Heranwachsende einen Ort der „Geselligkeit“ dar (s. Faulstich-Wieland, 1995, S. 114 ). Eine qualitative Studie ergab, dass die Unterrichtspausen als Zeitpunkte für die Gestaltung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen einen hohen subjektiven Stellenwert bei den SchülerInnen besitzen. In diesem Sinne eröffnen Peer-Groups als *tertiäre Sozialisationsinstanzen* Jugendlichen die Möglichkeit, sich unter Abwendung von der Familie neue Kompetenzen anzueignen, wobei der Kontakt zu Gleichaltrigen ein ergänzendes Erfahrungsfeld bietet (Krappmann, Oswald, 1995, S. 16). Grundsätzlich haben Gleichaltrigengruppen für ihre Mitglieder den Wert, dass sie hier einander „auf Augenhöhe“ begegnen können, d.h. die Kontakte sind symmetrisch angelegt. Über die persönliche Dimension hinaus kommt es in Cliques zur Bildung einer Gruppenidentität. (Hurrelmann, 2004, S. 127 f.). Es kann in devianzorientierten subkulturellen Gruppen allerdings zur Entstehung von Hierarchien innerhalb der Clique

---

<sup>10</sup> Rohrmann (2005, S. 78) kritisiert, dass in einer Berufsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit über das Grundschullehramt der sozialen Förderung der Kinder großes Gewicht beigemessen werde, während das Wort „Bildung“ überhaupt nicht auftauche.

kommen, die über Ausgrenzungsverhalten zu erheblichen sozialen Entwicklungsproblemen führen können (Böhnisch, 1999, S. 133).

#### **4.2. Der schulische Bildungsauftrag**

Das grundlegende Merkmal des Schulbesuchs ist zunächst sein verpflichtender Charakter (Popp, 2002, S. 75). Das Prinzip der Anwesenheitspflicht ist nicht verhandelbar. Im gesellschaftlichen Kontext haben Schulen die Aufgabe, Heranwachsenden Kompetenzen zu vermitteln, um sie auf das zukünftige Arbeitsleben vorzubereiten (Zimmermann, 2003, S. 128). Neben der Vermittlung der Kulturtechniken (z.B. Rechnen und Schreiben) und faktischen Wissens obliegt der Schule damit auch die Weitergabe von dafür erforderlichen Wertvorstellungen und Lebenseinstellungen wie Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, usw. Durch die leistungsabhängige Benotung und der daraus begründeten Verteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Schulformen wird eine selektive Zuordnung und die Herstellung sozialer Ungleichheit vorgenommen. Die Schulgesetze der Bundesländer [vgl. z.B.: Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (SchulG – NRW, 2005, § 1), Schulgesetz Schleswig-Holstein (Schulgesetz SH, § 4, Abs. 2), et al.] berufen sich zwar auf das im Grundgesetz postulierte Gleichheitsgebot (GG, Art. 3) und betonen die Gleichberechtigung der Kinder und Jugendlichen unabhängig von Abstammung, Herkunft und Geschlecht, die Schulen scheinen – dies legt das Ergebnis der PISA-Studie nahe (Stanat, Artelt, et.al., 2003, S. 55 f.) – das Prinzip der Chancengleichheit aber nicht konsequent verwirklichen zu können. Die PISA-Studie attestiert dem deutschen Schulsystem eine enge Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und dem Kompetenzerwerb in der Schule. In keiner der 31 an der Studie teilnehmenden Nationen war die Kopplung zwischen beiden Komponenten so groß wie in Deutschland. Bourdieu (2001, S. 86) kritisiert in einem Artikel über das Schulwesen das Beharren auf dem Egalitäts-Grundsatz, weil dieser bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft leugne. In letzter Konsequenz trage das zur Tradition gewordene Nicht-Beachten sozialer Unterschiede zur Reproduktion derselben und somit zur Habitualisierung unterschiedlicher sozialer und kultureller Praktiken bei. Maßgeblich ist hierbei der Umstand, dass Lehrkräfte die SchülerInnen anhand internalisierter elitärer Kulturvorstellungen, welche Klassifizierungen in unterschiedliche Stadien hervorbrächten, beurteilten und

mäßen (ebd., S. 88). Anders formuliert, die LehrerInnen ordnen die Kinder gemäß ihres Verhaltens (Geschmack, Fähigkeiten, Orientierungen, ...) bestimmten Milieus und Klassen zu und tragen damit zur Statusherstellung bei. Ergänzend zu dieser klassifikatorischen Selektionsarbeit transportiere die Schule, so Bourdieu (2005, S. 149), über die in ihr eingelassenen Organisationsstrukturen sowie durch unterschiedliche Gewichtungen der Schulfächer und Lehrdisziplinen Denkmuster über geschlechtliche Zuweisungen und gebe die Anordnung des produktiven („männlichen“) Sektors über dem reproduktiven („weiblichen“) weiter.

#### **4.3. Organisatorische und strukturelle Bedingungen des Schulsystems**

Das deutsche Schulsystem gliedert sich nach dem Grundschulbesuch grundsätzlich in drei Schulformen: Die Hauptschule, die Realschule und die gymnasiale Schulbildung (Baumert, Trautwein, Artelt, 2003, S. 261). Die SchülerInnen werden entsprechend im zehnten oder elften Lebensjahr anhand ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit einem dieser Schultypen zugewiesen. In Deutschland wird diese den weiteren Bildungsweg maßgeblich beeinflussende Maßnahme im internationalen Vergleich früh getroffen. Die Gliederung orientiert sich an dem Grundgedanken, relativ leistungshomogene Lerngruppen würden den Lernprozess erleichtern und optimieren (ebd., S. 267). Durch Klassenwiederholungen bei unzureichenden Leistungen oder den Wechsel der Schulform soll ein weiterer Homogenisierungseffekt erzielt werden. Mit dieser Maßnahme wird teilweise eine Trennung sozialer Milieus erzielt.<sup>11</sup> Unter den HauptschülerInnen ist beispielsweise der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich größer als an den Gymnasien (Hauptschulen 31%, Gymnasien 8%)<sup>12</sup> (ebd., S. 274). Ebenso variiert an den Schulformen der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien. Sie besuchen signifikant häufiger Hauptschulen als Gymnasien. Auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schulbildung wurde bereits hingewiesen.

---

<sup>11</sup> Auf den besonderen Charakter der Grundschulen, an der Kinder aller sozialer Milieus zusammengeführt werden, wurde bereits in Abschnitt 3.4., S. 24 hingewiesen.

<sup>12</sup> Diese Zahlen beziehen sich auf den Bundesdurchschnitt. Gemeint sind SchülerInnen, deren Eltern beide nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben.



Ein länderdifferenzierender Blick bescheinigt dem föderal organisierten deutschen Bildungssystem eine wachsende regional abhängige Vielfalt (ebd., S. 263). Besonders in den neuen Bundesländern haben Schulen mit mehreren Bildungsabgängen eine große Bedeutung. Das Leistungsprinzip als grundlegendes Strukturmerkmal schulischer Interaktion prägt laut der PISA-Studie (Kunter, Stanat, 2003, 168) über die Grenzen zwischen den Schulformen hinaus das soziale Miteinander. Dies bedeutet, dass die Studie keine signifikanten Unterschiede bei der Steuerung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit mit den Schulformen nachweisen konnte. Diese Erkenntnis steht z.T. im Widerspruch zu Hurrelmanns Äußerung (2004, S. 97), dass Jugendliche selbst bei Schulversagen zwar den schulischen Leistungsgrundsatz akzeptierten, zur Kompensierung allerdings eventuell delinquente Handlungsmuster ausbildeten. Besonders an Haupt- und Sonderschulen sei diese Reaktion häufig zu beobachten.

## **5. Geschlechterverteilungen an den Schulen**

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Verteilung der Geschlechter auf den Ebenen der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler. Der bereits in Kapitel 3.2. angeführte Mangel an männlichen Bezugspersonen im realen Umfeld von Jungen<sup>13</sup> spielt in der Erörterung der wissenschaftlichen Befunde im Hinblick auf die geschlechterbewusste Jungenförderung eine große Rolle (vgl. Kaiser, 2005, S. 160). Eine Diskussion der pädagogischen und politischen Konsequenzen im Sinne des *Gender Mainstreaming* erfolgt hier nicht. Dafür sei auf Abschnitt Acht hingewiesen. Es geht lediglich um die Darstellung des gegenwärtigen Zustandes und die Formulierung von Fragestellungen und Problemhinweisen. Zunächst wird die horizontale Verteilung von Frauen und Männern auf die unterschiedlichen Schulformen dargestellt. Es erfolgt darüber hinaus eine Erfassung der geschlechtsspezifischen Fachpräferenzen bei den Lehrkräften. In einem weiteren Schritt kommt es zur Erörterung der vertikalen Geschlechterverteilung. Es soll jeweils ergründet werden, welche Bedeutung die Geschlechterproportionen für die Konstruktion von „Männlichkeit“ haben könnten. Auch die Geschlechterverteilungen

---

<sup>13</sup> Dass Männer in der Erfahrungswelt von Mädchen ebenso fehlen könnten, wird erstaunlicherweise in der Geschlechterforschung kaum berücksichtigt.

bei den Schülerinnen und Schülern werden aufgelistet. Der getrennten Behandlung dieser beiden Bereiche – der Proportionen bei den Lehrkräften und bei den Jugendlichen – erfolgt anschließend die zusammenführende Betrachtung sich daraus ergebender Fragestellungen.

### **5.1. Geschlechterverhältnisse bei den Lehrkräften**

Seit Einführung der Koedukation ist an allen Schulformen der Anteil der Lehrerinnen gestiegen (Roisch, 2003, S. 21). Aufgrund dieser Zunahme des Frauenanteils wird mittlerweile von einer „Feminisierung“ des Lehrberufs gesprochen. Die Geschlechterproportionen an den Schulen bilden einen wesentlichen Rahmen für die Lehr- und Lernsituationen aufgrund sich darin repräsentierender und daraus neu begründender Geschlechterrollenvorstellungen (ebd., S. 22). Innerhalb dieses Rahmens erfolgt die schulische Interaktion und das *doing gender* von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern. In diesem Kontext bilden die Heranwachsenden eigene persönliche Vorstellungen der Geschlechterrollen heran. Goffmans Begriff (zit. in Faulstich-Wieland et.al, 2004, S. 104) der *institutionellen Reflexivität* beschreibt die sich in „sozialen Arrangements“ äussernde Geschlechteranordnung, welche von den Beteiligten als normal und quasi „naturgegeben“ akzeptiert und reproduziert würde. In diesem Sinne erhalten die Geschlechterverteilungen evtl. normsetzende Funktionen, indem sie bestimmte Verhaltensweisen und Geschlechtsrollenzuweisungen legitimieren.

#### **5.1.1. Die horizontale Verteilung von Frauen und Männern an den Schulformen**

Das Statistische Bundesamt veröffentlichte zuletzt im Oktober 2006 die Verteilung der weiblichen Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Schulformen. Von den ermittelten Daten ausgehend werden die Effekte auf die „Männlichkeitskonstruktion“ herausgestellt. An den Grundschulen gibt es laut der Statistik mit 86,7% einen immensen Frauenanteil (s. Abbildung 1, S. 31; Statistisches Bundesamt, 2006). An keiner der weiterführenden Schulformen sind ähnliche Verhältnisse vorhanden. Der Frauenanteil bei der schulartunabhängigen Orientierungsstufe ist mit 78,9% ebenfalls prägnant. Am geringsten ist der Lehrerinnenanteil an Gymnasien (52,1%). Unter den Teilzeitbeschäftigten überwiegen anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes in allen Schulformen Frauen. An Grundschulen sind sie mit 97,8%

mit Abstand am häufigsten vertreten. Im Vergleich zwischen den gängigen Schulformen arbeiten an Gymnasien mit 73,6% am wenigsten Frauen in Teilzeitverhältnissen. Auch die stundenweise beschäftigten Lehrerinnen bilden allgemein die deutlich größere Geschlechtsgruppe..

Mit einem Anteil von 76,4% bilden die Frauen allerdings auch unter den Vollzeitbeschäftigten an Grundschulen eine deutliche Mehrheit. Dieser Prozentsatz liegt aber deutlich unter dem Anteil der teilzeitbeschäftigten Frauen in der Primarstufe. Es ist festzustellen, dass vergleichsweise wenig Lehrerinnen an Gymnasien (38,8%) vollzeitbeschäftigt sind.

**Abbildung 1: Anteil der weiblichen Lehrkräfte nach Schulform**

Allgemeinbildende Schulen, Anteil der weiblichen Lehrkräfte nach Schularten, Beschäftigungsumfang und Geschlecht im Schuljahr 2005/06					
Schulart	Einheit	Hauptberuflich			Stunden- weise
		insgesamt	vollzeit-	teilzeit-	
		beschäftigte Lehrkräfte			
Grundschulen	%	86,7	76,4	95,7	72,7
Schulartunabhängige Ori- entierungsstufe	%	78,9	71,6	90,1	58,5
Hauptschulen	%	57,4	45,0	84,0	61,1
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	%	73,0	69,7	77,3	50,5
Realschulen	%	62,3	47,7	83,9	64,9
Gymnasien	%	52,1	38,8	73,6	58,9
Integrierte Gesamtschulen	%	59,1	49,1	77,7	60,2
Förderschulen	%	74,5	67,5	88,7	81,2
<b>Zusammen<sup>14</sup></b>	<b>%</b>	<b>68,1</b>	<b>55,7</b>	<b>85,6</b>	<b>66,3</b>

Quelle: Deutsches Statistisches Bundesamt, Stand Okt. 2006,  
reduziert auf die hier besprochenen Schulformen

Der Vergleich des Anteils aller von Lehrerinnen gegebener Schulstunden (s. Abb. 2, Statistisches Bundesamt, 2006) mit der zahlenmäßigen Geschlechterrelation im Schuldienst lässt aufgrund der zahlreichen Teilzeitverträge leichte Unterschiede erkennen. Die Zahl der teilzeitbedingten Lehrtätig-

<sup>14</sup> Gesamtprozentzahlen incl. der Schulformen Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Abendhaupt- und -realschulen, Abendgymnasien und Kollegschen.

keiten von Frauen an Gymnasien führt zu einem paritätischen Geschlechtergleichstand in den Unterrichtsstunden (vgl. jeweils 1. Spalte Abb. 1 u. Abb. 2). 50% der Schulstunden an Gymnasien werden von Frauen unterrichtet. An den Gesamtschulen sind knapp 60% des Lehrpersonals weiblich. Etwa 58% des dort erfolgenden Unterrichts wird von Frauen gegeben.

**Abbildung 2: Anteil Unterrichtsstunden von weiblichen Lehrkräften**

Allgemeinbildende Schulen, Anteil Unterrichtsstunden von weiblichen Lehrkräften nach Schularten, Beschäftigungsumfang im Schuljahr 2005/06					
Schulart	Einheit	Von hauptberuflich			Stunden- weise
		insgesamt	vollzeit-	teilzeit-	
		beschäftigte Lehrkräfte			
Insgesamt					
Grundschulen	%	86,4	78,0	95,9	81,2
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	%	79,2	73,3	90,3	65,1
Hauptschulen	%	56,6	46,7	84,4	66,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	%	74,1	70,1	80,9	56,5
Realschulen	%	60,3	48,7	83,8	68,5
Gymnasien	%	50,0	39,3	73,0	60,4
Integrierte Gesamtschulen	%	58,1	50,0	78,0	61,2
Förderschulen	%	74,1	68,6	88,7	82,6
Zusammen <sup>15</sup>	%	67,3	56,9	86,2	71,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Stand Okt. 2006,  
reduziert auf die hier besprochenen Schulformen

Insgesamt stellen Frauen mit 68,1% die zahlenmäßig dominierende Geschlechtsgruppe im deutschen Schulsystem dar. 67,3% der Schulstunden an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, werden von Lehrerinnen unterrichtet. Grundsätzlich unterrichten weniger weibliche Lehrkräfte an weiterführenden Schulformen als an Grundschulen. Mit wachsendem Bildungs- und Qualifikationsgrad der Schulform steigt der Männeranteil bei den Lehrkräften.

<sup>15</sup> Gesamtprozentzahlen incl. der Schulformen Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Abendhaupt- und -realschulen, Abendgymnasien und Kollegschen.

In Ermangelung bundesweiter Studien bezieht sich diese Arbeit auf Untersuchungen in einzelnen Bundesländern. Diese ermittelten einen Lehrerinnenüberhang in sprachlichen Fächern (ebd., S. 30), während Männer im Fach Mathematik überwiegen. Eine bundesweite Erhebung bei den LehramtsabsolventInnen im Jahr 2001 (vgl. ebd., S. 31 f.) bestätigte diese Relation und zeigte auf, dass Frauen insbesondere in den Prüfungen für die fremdsprachlichen Fächer Französisch und Englisch eine sehr große Gruppe bildeten.<sup>16</sup> Für das Grundschullehramt ließen sich in Englisch zu 85,7% Frauen prüfen, in Französisch betrug der Frauenanteil 95,2%. Schulformübergreifend lag der Anteil der Absolventinnen bei 73% in Englisch und 85,6% in Französisch. Auch in Deutsch legten zu insgesamt 81,6% Frauen eine Lehramtsprüfung ab. In den naturwissenschaftlichen Disziplinen überwogen Frauen allein im Fach Biologie mit insgesamt 69,7%. In den Untersuchungen ließ sich nachweisen, dass der Frauenanteil mit der Höhereinstufung des Qualifikationsgrades abnahm, das heißt, dass der prozentuale Frauenanteil in den Lehramtsprüfungen für die Grund- und Hauptschulen am höchsten war und in der Regel in den Prüfungen für Gymnasien am niedrigsten. Bei den genannten Fächern überwogen die weiblichen Prüflinge jedoch in allen Schulformen. Aufgrund der großen Zahl an Lehramtsabsolventinnen für die Grund- und Hauptschule war auch im Fach Mathematik keine eventuell erwartete Männerdomäne festzustellen. Lediglich für den Gymnasialbereich ließen sich mit 59% mehr Männer prüfen (Vgl.: Männliche Absolventen für Grundschullehramt: 14,7%). Am deutlichsten wurde ein Überhang der Männer in der Physik sichtbar. Im Jahr 2001 legten nur zu knapp einem Drittel Frauen eine Prüfung für ein Lehramt in diesem Fach ab, für das Lehramt an Gymnasien waren es lediglich 28,2%. Im Fach Chemie verhielten sich in der Untersuchung bei allen Schulformen die Geschlechterverteilungen recht gleichmäßig. In Kunst wurde hingegen ein deutlicher Frauenüberhang nachgewiesen (insges. 85,2%). Die fachspezifischen Ausrichtungen von Männern und Frauen scheinen zu belegen, dass der technische Sektor weiterhin „männlich“ besetzt ist (vgl. Cornelißen, Stürzer, 2003,

---

<sup>16</sup> Die Geschlechterverhältnisse bei den Absolvierenden der Lehramtsprüfungen lassen jedoch keine verlässlichen Rückschlüsse auf die tatsächliche Verteilung der Geschlechter in den Schulfächern zu (Roisch, 2003, S. 31).

S. 18), indem die dafür relevanten Fächer Mathematik und Physik einen vergleichsweise hohen Männeranteil verzeichnen. Bourdieu (2005, S. 156) weist darauf hin, dass trotz der verbesserten Bildungssituation der Mädchen und Frauen bestimmte Bereiche weiterhin dem männlichen Zugang vorbehalten sind. Hierzu zählt insbesondere der technische Sektor. „Weibliche“ Tätigkeiten sind laut Bourdieu im sozialen und literarisch-sprachlichen Bereich anzusiedeln.

Anhand der horizontalen Geschlechterverteilung an den Schulen lässt sich diagnostizieren, dass Frauen insgesamt die größere Geschlechtsgruppe an den Schulen darstellen. Mit höherem Qualifikationsgrad und höherer gymnasialer Klassenstufe nimmt der Männeranteil zu (Roisch, 2003, S. 28). Eine Geschlechtersegregation bei einzelnen Fächern ist besonders im sprachlichen Bereich mit einem deutlich höheren Frauenanteil und im Fach Physik, in dem die Männer überwiegen, feststellbar. Demnach könnte eine Ausrichtung der Fachspezialisierungen entlang kulturell überlieferter Interessenzuweisungen existieren (Cornelißen, Stürzer et.al., 2003, S. 221). Allerdings wird diese Ansicht durch die große Präsenz der Frauen in Mathematik geschwächt. Die Präferenz der Studienwahl von Schulabgängerinnen und -abgängern könnte sich dennoch an vorgefundenen Geschlechterseparierungen im Schulleben ausrichten, denn das deutliche Vordringen von Frauen in die „weiblich“ zugeordneten sprachlichen Fächer und den Bereich der Kunst scheint dies zu bestätigen. In der Shell Studie 2006 (Hurrelmann, Leven et.al., 2006, S. 68) wird davon ausgegangen, dass junge Frauen und Männer sich in ihrer Studienwahl immer noch an hergebrachten Rollenkonzepten orientieren.

Die nähere Betrachtung der Leistungs- und Interessenunterschiede bei Mädchen und Jungen lässt evtl. Rückschlüsse zu. In dieser Hinsicht sei auf die Abschnitte 6.1. und 6.2. hingewiesen.

### **5.1.2. Die vertikale Geschlechterverteilung bei den Lehrkräften**

Die hierarchische Anordnung von Frauen und Männern an Schulen erhält angesichts der Geschlechtertheorien, die das Prinzip der „männlichen“ Vorrangigkeit betonen, Brisanz (z.B.: Connells Theorie der *hegemonialen Männlichkeit* und Bourdieus Theorie von der Vorherrschaft des „männli-

chen“ produktiven Sektors, vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4.). Interessant ist in diesem Zusammenhang, in welchem Verhältnis Frauen und Männer Schulleitungsposten besetzen. Die letzte diesbezügliche bundesweite Erhebung erfolgte im Schuljahr 1993/94 (Roisch, 2003, S. 37 f.). Laut dieser Daten befand sich die Schulleitung an deutschen Schulen in diesem Jahr zu ca. zwei Dritteln in der Hand von Männern. Im Vergleich zwischen den alten und neuen Bundesländern waren große Unterschiede zu erkennen: Während in den alten Bundesländern nur etwa ein Fünftel der Schulleitungsstellen durch Frauen besetzt wurden, waren es in den neuen fast 60%. Der Vergleich mit einer noch älteren Erhebung des Jahres 1974 (zit. ebd.) bescheinigt den alten Ländern jedoch einen Frauenzuwachs. Aktuellere Erfassungen des Geschlechterverhältnisses auf der Ebene einzelner Bundesländer bestätigen den zunehmenden Frauenanteil in der Schulleitung. Während der größte Teil von Frauen in Schulleitungspositionen an Grund- und Hauptschulen tätig ist, überwiegen Männer an den Realschulen und Gymnasien. Auch in der vertikalen Verteilung ist also festzustellen, dass der Frauenanteil in Leitungspositionen mit dem zunehmenden Qualifikationsgrad der Schulform abnimmt. Vergleicht man die Zahlen dieses Teilabschnitts mit den horizontalen Verteilungen aus dem vorhergehenden, so ist feststellbar, dass die zahlenmäßige Überrepräsentation der Frauen an Schulen sich nicht in einem annähernd entsprechenden proportionalen Geschlechterverhältnis in den Leitungspositionen niederschlägt. Roisch (2003, S. 42) konstatiert, dass ein ausgewogenes Verhältnis lediglich an einzelnen Schulformen in Ostdeutschland existiere. Männer verfügen demnach proportional über den größeren Einfluss innerhalb der Schulen, indem sie mehrheitlich die Schulleitung ausüben. Dies lässt Metz-Göckel und v. Lutzau (zit. ebd., S. 38) von einer „Maskulinisierung“ der Schulleitung sprechen. Der hohe Anteil teilzeitbeschäftigter Frauen im Lehrberuf könnte an der Ausübung der Schulleitung hinderlich sein (ebd., S. 34). Offenbar fließen auch Geschlechterrollenvorstellungen und entsprechende Erwartungshaltungen unbewusst in die (Neu-)Besetzung von Stellen mit ein (Walsdorf, 2005, S. 97). Dies führt häufig dazu, dass Männer in Einstellungsverfahren ihre Geschlechtsgruppe

bevorzugen. Die Frauen als hierarchisch untergeordnete Gruppe schließen sich dieser Praxis mangels Alternativen oftmals an.<sup>17</sup> Bourdieu (2005, S. 160) argumentiert, dass die formal erzielte Gleichberechtigung von Frauen auf dem Erwerbsmarkt u.a. deren hohe Quote bei Teilzeitbeschäftigungen aber auch ihre Benachteiligung im Zugang zu hierarchisch hoch angesiedelten Posten mit entsprechenden Karrieremöglichkeiten kaschiere. Männer hätten in dieser Hinsicht weiterhin einen privilegierten Status. Darüber hinaus würden Männer Frauen bei der Besetzung administrativer Stellen vorgezogen, weil prinzipiell die „Weisungsbefugnis“ von Frauen über Männer „nicht in Betracht“ komme (ebd., S. 163). Connell (zit. in Böhnisch, 2004, S. 33; s. auch Abschnitt 2.1.) sieht das Prinzip der *männlichen Hegemonialität* neben gegebenen politischen Machtkonstellationen und „emotionalen Beziehungsrelationen“ auch durch die hierarchische Gliederung der Arbeitsverhältnisse begründet. Der Aufbau der sozialen Verhältnisse und deren Einbindung in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext dienen als Grundlage der männlichen Dominanz. Sieht man dementsprechend den relational größeren Einfluss von Männern in Schulleitungspositionen, – insbesondere unter Berücksichtigung der allgemeinen Unterrepräsentierung männlicher Lehrkräfte im Schulsystem – so kann man dies als Bestätigung der Connell’schen Theorie deuten. Die Anlehnung an organisationssoziologische Betrachtungen (vgl. Roisch, 2003, S. 36), welche Hierarchien als pyramidenartig angeordnete Organisationen begreifen, in denen wenige Personen einer Mehrzahl übergeordnet sind, lässt erkennen, dass die hierarchische Gliederung der Schulorganisationen trotz Tendenzen der Geschlechterangleichung in großen Teilen geschlechtsgebunden ist und „Männlichkeit“ der „Weiblichkeit“ überordnet.

## **5.2. Die Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler auf den weiterführenden Schulformen**

An den Grundschulen entspricht das Geschlechterverhältnis naturgemäß dem der Altersjahrgänge (Roisch, 2003, S. 43), weshalb sich an dieser Stelle ein näheres Eingehen auf die Zahlenverhältnisse erübrigt.

---

<sup>17</sup> Der Frauenüberhang im Lehrberuf deutet in dieser Hinsicht erneut auf den Mangel an männlichen Lehrkräften. In der Besetzung von Leitungspositionen zeigt sich die Bevorzugung von Männern wiederum deutlich. Gründe dafür sind u.a. in der familiären Einbindung von Frauen zu suchen (Roisch, 2003, S. 42). Zudem sind viele Einstellungsgremien mehrheitlich von Männern besetzt.



Die Zahlen der Shell Jugendstudie 2006 (Langness, Leven, Hurrelmann, 2006, S. 67) weisen den Mädchen an weiterführenden Schulen im Durchschnitt einen gewissen Vorteil aus. Während im Jahr 2006 knapp die Hälfte der Mädchen zwischen zwölf und einundzwanzig Jahren (47%) Gymnasien besuchen, sind nur 40% der Jungen in dieser Altersstufe an dieser Schulform vertreten. Jeweils ein Viertel der Mädchen und Jungen gehen zu einer Realschule. 22% der Jungen sind an Hauptschulen, die nur zu 17% von Mädchen frequentiert werden. An Sonderschulen überwiegen ebenfalls die Jungen. 5,2% der Schüler des Jahres 2001/02 gingen auf Sonderschulen, während der entsprechende Anteil unter den Schülerinnen lediglich 2,9% betrug (Statistisches Bundesamt, 2001 zit. in Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 144). An anderen Schulformen und Gesamtschulen sind die Geschlechterverhältnisse bei den SchülerInnen recht ausgeglichen. Im Vergleich zur Shell-Studie 2002 (vgl. ebd.) ist besonders ein Zuwachs bei den Gymnasiastinnen zu verzeichnen: Innerhalb von vier Jahren ist die Zahl der weiblichen Jugendlichen an Gymnasien um 4% gestiegen (Vgl.: Anstieg des Jungenanteils: 1%). Generell ist die Zahl der HauptschulabsolventInnen in diesem Zeitraum gesunken (bei beiden Geschlechtern um zwei Prozentpunkte).

### **5.3. Zusammenführende Diskussion und sich ergebende Problemstellungen**

Die Frage, ob der Lehrberuf gewissermaßen einen „weiblichen Habitus“ angenommen hat, ist ungeklärt. Es könnte jedenfalls bei den Kindern im Grundschulalter zu einer geschlechtsspezifischen Zuteilung dieses Berufsfeldes und der in ihm erforderlichen Sozialkompetenzen kommen (ebd., S. 29). Rohrmann (2005, S. 77) geht davon aus, dass eine gewisse „Verweiblichung“ des Lehrberufs an Grundschulen dieses Arbeitsfeld für viele Männer unattraktiv macht. Diese interessierten sich anscheinend nicht für eine Anstellung im Lehrberuf, erst recht nicht an Grundschulen. Er räumt der Kompetenz der Lehrkraft allerdings Vorrang vor ihrem Geschlecht ein (ebd., S. 158). Gemischtgeschlechtliche Teams bewahren laut seiner Ansicht zudem grundsätzlich nicht vor der Konstruktion von geschlechterstereotypen Verhaltensformen. Kommt es in solchen Arbeitsgruppen zur Handlungsausrichtung an traditionellen Rollenvorgaben und einer entsprechenden Arbeitszu-

weisung, könnten Prozesse von *doing gender* sogar intensiviert werden (ebd., S. 81). Eine derartige Zuweisung könnte sich z.B. in der Geschlechterverteilung auf unterschiedliche Unterrichtsfächer repräsentieren (Roisch, 2003, S. 29). Röhner (2005, S. 103) verweist auf eine Diskussion bei einer Seminarveranstaltung mit gemischtgeschlechtlichen Lehrkräften und Eltern zu dem Mangel an Männern in Grundschulen und führt aus:

„Grundschullehrerinnen, die historisch gesehen in ein Berufsfeld nachrückten, das Männer verlassen haben, weil sie in der Berufshierarchie des Lehrberufs höher alimentierte Stellen einnehmen konnten, aufzufordern, ihren Platz für Männer zu räumen, weil dies den Jungen (und späteren Männern) pädagogisch nicht zuträglich ist, konnte von den anwesenden Lehrerinnen nur als Angriff auf ihr berufliches Selbstverständnis und ihre Identität verstanden werden.“  
(Zitat, ebd.)

Wäre es angesichts dieser Kritik vielleicht angebrachter, in Teilbereichen von einer „Entmännlichung“ des Lehrberufs zu sprechen anstatt von seiner „Feminisierung“? Mit zunehmendem Alter und wachsendem Bildungsgrad der Mädchen und Jungen treten immer mehr Männer in ihr Schulleben (Roisch, 2003, S. 28). Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass der höhere Grad an inhaltlicher Fachlichkeit diesen Bereich für Männer attraktiver macht (vgl. ebd.). Der dem erzieherischen Sektor inhaltlich nähere Grundschulbereich und der damit einhergehende Umgang mit relativ jungen Kindern scheint hingegen nicht in ein gängiges „Männlichkeitskonzept“ zu passen<sup>18</sup> (Cornelißen, Stürzer, et.al, 2003, S. 219). Ist es also denkbar, dass in Anlehnung an Bourdieu (2005, S. 63) die Vorherrschaft des produktiven Sektors über den reproduktiven – hier durch die besonders von Grundschul-Lehrkräften erforderte Bereitschaft zur sozialen Zuwendung repräsentiert – sich hier niederschlägt?

Auch für die Schülerinnen und Schüler ist die persönliche Erfahrung, mit der Einschulung in ein hauptsächlich von Frauen besetztes Feld zu treten, möglicherweise mit der Herstellung von geschlechterstereotypen Rollenzu-

---

<sup>18</sup> Willer (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 136) untersuchte Studienanfängerinnen und -anfänger und erkannte Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der erlebten geschlechtsspezifischen Sozialisation in den Herkunftsfamilien und der Berufsorientierung. Bei Männern, die sich für ein Lehramt an Grund- und Hauptschulen entschieden, sei diese Sozialisation nicht so restriktiv gewesen wie bei Männern, die sich stärker an einer beruflichen Karriere mit Aufstiegschancen orientierten.

weisungen verbunden (Roisch, 2003, S. 29). Es ist denkbar, dass über die subjektive Wahrnehmung der Geschlechterverhältnisse auch eine geschlechtsabhängige Zuordnung von Kompetenzen erfolgt. Forschungen hierzu stehen noch aus. Inwiefern sich die Überrepräsentierung von Frauen im Lehrberuf auf das Geschlechterrollenverständnis der Schülerinnen und Schüler auswirkt, ist bisher nicht untersucht worden (Roisch, 2003, S. 24). Bei Jungengruppen ist offenbar eine relativ ausgeprägte Tendenz ausgebildet, sich von Lehrkräften und Aufsichtspersonen – insbesondere weiblichen – abzugrenzen (Rohrmann, 2005, S. 151). Dieses Verhalten wird dementsprechend von Seiten der PädagogInnen problematisiert<sup>19</sup>. Die Gefahr von Etikettierungsprozessen, durch die das Verhalten von Jungen stigmatisiert werden könnte, ist in solchen Interaktionskreisläufen groß (vgl. Popp, 2002, S. 25). Jungen fühlen sich in ihrem Kontakt zum Lehrpersonal im Vergleich zu den Mädchen auch tendenziell eher benachteiligt. Im Zusammenhang mit formalen Leistungsbenachteiligungen (s. Abschnitt 6) kann der Jungenüberhang insbesondere an Hauptschulen zu einem Problem werden. Extrem entgegengesetzt sind laut Roisch (2003, S. 46) die Geschlechterverhältnisse im Vergleich der Lehrkräfte und der SchülerInnen an Förderschulen, die mehrheitlich von Jungen besucht werden aber hauptsächlich über Lehrerinnen verfügen. Auch an Hauptschulen wird eine Mehrzahl von Jungen häufiger von Frauen unterrichtet. Hauptschulabsolventinnen und -absolventen sind angesichts des großen Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt in besonderem Maße von Arbeitslosigkeit bedroht (Hurrelmann, 2002, S. 231). Innerhalb dieser Schulform existiert wiederum eine vergleichsweise große Zahl von Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Abschluss. Auch hier überwiegen zahlenmäßig Männer. Bedenkt man, dass jedoch die Selbstdefinition über die Erwerbstätigkeit und über die Verfügung für den Arbeitsmarkt einen wesentlichen Teil des „Männlichkeitsparadigmas“ darstellt, ist zu diskutieren, ob nicht an diesen Schulformen die größere Präsenz von männlichen Lehrkräften hilfreich wäre. Koch-Priewe (2002, S. 14) hält im Rahmen einer gender-orientierten schulischen Qualitätsdiskussion die Anregung „neue(r) Muster für eine partnerschaftliche Lebens- und Berufsplanung bei beiden

---

<sup>19</sup> Stanat und Kunter (2003, S. 220) halten es in diesem Zusammenhang für möglich, dass Lehrerinnen das Verhalten von Jungen kritischer betrachteten als männliche Lehrkräfte.

Geschlechtern“ für notwendig und meint, es sei ratsam, Jungen für „geschlechtsuntypische Berufe zu motivieren“. Möglicherweise könnte die Förderung geschlechterrollenerweiternder Verhaltensweisen und sich daran ausrichtender Lebensplanungen bei Jungen besser durch Männer erzielt werden, weil diese passendere Rollenvorbilder sein können. Auch in der Ausbildung einer eigenen Geschlechtsidentität orientieren sich Heranwachsende an realen Modellen in ihrer sozialen Umwelt (Sielert, 2002, S. 97). Männer, die Jungen in einem überwiegend von Frauen besetzten Berufsfeld begegnen, könnten derartige Modelle abgeben. Horstkemper (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 121) und Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 28) führen an, dass das Klima der sozialen Beziehungen in Schulklassen mit einem großen Anteil von Mädchen als angenehmer empfunden werde als in Klassen mit einer zahlenmäßigen Jungendominanz. Die Schulmotivation ist an Hauptschulen nach Befund der Shell Studie 2006 (Linssen, Leven, Hurrelmann, 2006, S. 72) besonders gering. An dieser Schulform fühlen sich doppelt so viele Jugendliche „unwohl“ wie an Gymnasien; Jungen sind – das ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben – an Hauptschulen überrepräsentiert. In diesen Fällen kommt eine geringere schulische Qualifikation mit einem defizitär empfundenen Schulumfeld zusammen. Es scheint eine Korrelation zwischen dem niedrigeren Leistungsvermögen der Jungen (s. hierzu auch Abschnitt 6), welches sich auch in der Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen repräsentieren könnte, und wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen zu geben (Cornelißen, Stürzer, et.al., 2003, S. 239). Nicht zuletzt ist der Anteil der Jungen unter den die Schule schwänzenden Kindern und Jugendlichen größer als der Mädchenanteil.

## **6. Schulische Leistungen der Jungen und Mädchen im Vergleich**

Die Shell-Studie 2002 (Linssen, Leven et.al, 2002, S. 64) bescheinigt Mädchen einen stärkeren Ehrgeiz und höhere Aspirationen in der Berufswahl als Jungen. Jungen sind laut Studienbefund zudem häufiger versetzungsgefährdet und dementsprechend öfter von Klassenwiederholungen betroffen (ebd., S. 68). Die Shell-Studie 2006 (Langness, Leven et.al., 2006, S. 66) weist den Fortbestand dieser Tendenz aus. Jungen verlassen zudem die Schule

seltener als Mädchen mit dem Abiturabschluss. Gravierend ist die Schlechterstellung der Jungen bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss. Laut Stürzer (2003, S. 87) haben 2,7% der 22jährigen jungen Männer deutscher Herkunft keinen Schulabschluss. Der Frauenanteil in dieser Gruppe beträgt 2,1%. Die sozialen Kontakte zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen in Schulen sind gleichwohl zentral durch Leistungsanforderung und -beurteilung geprägt (Hurrelmann, 2004, S. 95). Jungen fällt es im Durchschnitt offenbar schwerer als Mädchen, ihr Verhalten an den schulischen Anforderungen auszurichten und ein adäquates diszipliniertes Arbeits- und Sozialverhalten zu entwickeln (Popp, 2002, S. 14). Bei Schulversagen kommt es besonders unter Förder- und HauptschulabsolventInnen, welche oftmals nicht über die notwendigen kompensierenden persönlichen und sozialen Ressourcen verfügen, zum Ausweichen auf deviante Verhaltensweisen. Dies gilt mehrheitlich für Jungen. Zum einen kann der soziale Hintergrund das Schulverhalten und Leistungsdefizite bedingen, desweiteren bringen mangelnder Schulerfolg und resultierende Perspektivlosigkeit weitere Gefühle der Deprivation mit sich (vgl. ebd., S. 97). In diesem Sinne liefert die Darstellung der leistungsspezifischen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen eine mögliche Grundlage für Erklärungsansätze zur nachfolgend diskutierten sozialen Interaktion (s. Abschnitt 7) zwischen den Schülerinnen und Schülern über den reinen Kontext der Leistung hinaus. Die Leistungsanforderungen drücken sich aber auch in der Benotung durch die Lehrkräfte aus. Diese haben die Kinder und Jugendlichen anhand ihres Leistungsvermögens zu beurteilen (ebd., S. 95). Die unterschiedlichen Kompetenzen bei Mädchen und Jungen können deshalb Auswirkungen auf die Interaktionen zwischen den Lehrenden und Lernenden haben. Aus diesem Grunde erhält die Behandlung und Erörterung der schulischen Kompetenzen und der „Geschlechterunterschiede“ bzw. -unterscheidungen eine große Bedeutung innerhalb der Thematik dieser Arbeit.

Der Versuch, die geschlechtsabhängigen Verschiedenheiten der Kompetenzen differenziert darzustellen, bedarf erstens der Erfassung der Leistungsunterschiede und zweitens der Ursachen für diese Differenzen. Unter Bezug auf Stanat und Kunter (2003, S. 211) wird darauf hingewiesen, dass Bildungsprozesse und motivationale Aspekte des selbstregulierten Lernens das

Leistungsprofil von Mädchen und Jungen beeinflussen. In diesem Sinne erfolgt eine getrennte Betrachtung der in Studien abgebildeten Leistungsdifferenzen und deren Ursachen und Einflüssen. Zunächst wird auf die geschlechtsspezifischen Leistungsprofile eingegangen.

### **6.1. Schulstudien im Vergleich**

Die internationale PISA-Studie stufte im Jahr 2000 das Leistungsniveau der deutschen Schülerinnen und Schüler lediglich im Bereich des unteren Mittelfelds ein und rief in der Folge eine breite Schuldiskussion hervor (Stürzer, 2003, S. 83). Im Rahmen dieser Studie wurden u.a. auch geschlechtsspezifische Unterschiede im schulischen Kompetenzerwerb festgestellt (Stanat u. Kunter, 2003, S. 211 f.). Allerdings hatten schon vorige Untersuchungen Leistungsdifferenzen und Verschiedenheiten in der Interessenbildung zwischen Mädchen und Jungen aufgedeckt (Stürzer, 2003, S. 83). Unter anderem lassen sich die durchschnittlichen Schullaufbahnen der Jungen und Mädchen in wesentlichen Grundzügen voneinander unterscheiden (Stanat, Kunter, 2003, S. 212). Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

Es erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse einzelner Schulstudien, die anschließend zusammengeführt und diskutiert werden.

#### **6.1.1. Die IGLU-Studie**

Im Jahr 2003 wurden erste Untersuchungsergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) veröffentlicht (Stürzer, ebd., S. 92). In 35 Ländern hatten ca. 146.000 SchülerInnen der Primarstufen an Vergleichstests teilgenommen. Untersuchungsgegenstand war die Messung der *reading literacy*, der Lesekompetenz (Bos, Lankes et.al., 2003, S. 6). Es wurde ermittelt, inwiefern Kinder der vierten Jahrgangsstufe in der Lage sind, Texte zu verstehen, verschiedene Textpassagen oder –teile miteinander in Bezug zu setzen, mehr oder weniger komplexe Interpretationen oder Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen und Texte inhaltlich und sprachlich zu reflektieren. Der Test bescheinigt den deutschen Schülerinnen und Schülern vergleichsweise geringe geschlechtsabhängige Differenzen (ebd., S. 12). Neben einer ohnehin recht homogenen Leseleistung innerhalb der getesteten Jugendlichen sticht die geringe Leistungsstreuung bei den Geschlechtern hervor. Deutschland belegt in dieser Hinsicht unter den teil-

nehmenden 33 Nationen den sechsten Rang. Insgesamt ist das Ergebnis der deutschen SchülerInnen im internationalen Vergleich dieser Untersuchung positiv. Allerdings liegen im Schnitt die Leistungen der Mädchen etwas über denen der Jungen (ebd., S. 35). Besonders das Lesen literarischer Texte fällt weiblichen Kindern der vierten Schulklasse tendenziell offenbar leichter als ihren Mitschülern, die allerdings beim Lesen von Informationstexten über ein geringeres Defizit verfügen (Stürzer, 2003, S. 93).

### **6.1.2. Die LAU-Studie**

Bereits in den 90er Jahren wurde an den Hamburger-Schulen mit der Ermittlung geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede zum Ende der Primarstufe begonnen (Stürzer, 2003, S. 94 f.). Die LAU-Studie (**Lerna**usgangslage) war im Gegensatz zu den anderen besprochenen Vergleichsstudien eine Längsschnittstudie, die ab 1996 in drei aufeinanderfolgenden Messungen bis zum Jahr 2000 neben der punktuellen Leistungsmessung auch über den Vergleich der einzelnen erfolgten Erhebungsergebnisse einen Entwicklungsprozess veranschaulichte.

In den allgemeinen Sprachkompetenzen wurde in der fünften Jahrgangsstufe zu Beginn des Schuljahres 1996/97 (LAU 5) lediglich ein leichter Leistungsvorsprung der Mädchen festgestellt (ebd.). Im Leseverständnis war die Differenz zugunsten der Mädchen bereits größer und in der Rechtschreibfähigkeit stellten sich die Jungen als deutlich unterlegen heraus. Zudem gestalteten sich die Leistungen der Mädchen deutlich homogener. In Mathematik und im Verständnis von Tabellen waren hingegen die Jungen leistungsfähiger, wenngleich dieser Vorsprung längst nicht dem der Mädchen in der Rechtschreibung entsprach. Die Ermittlung der schulischen Einstellungen ergab, dass die Mädchen sich an den schulischen Kontext besser angepasst hatten und das Lernprinzip stärker verinnerlicht hatten, während die Jungen über ein positiveres leistungsbezogenes Selbstkonzept verfügten. Zusätzlich wurde bei LAU 5 ermittelt, dass beim Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe für die Weiterempfehlung auf ein Gymnasium von den Lehrkräften der Deutschnote am meisten Gewicht beigemessen wurde (ebd., S. 96).<sup>20</sup> Zudem scheinen bei gleichen Kompetenzniveaus Mädchen offensichtlich

---

<sup>20</sup> Die Mathematiknote war der zweitgrößte Einflussparameter und als drittes folgte der Beruf des Vaters, was wiederum den großen Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulische Karriere bestätigt (Stürzer, 2003, S. 96).

besser als Jungen benotet zu werden (zit. in Stanat u. Kunter, 2003, S. 219). Da Mädchen im Schnitt über die bessere Deutschnote verfügen, wird vermutet, dass hier ein Zusammenhang mit deren häufigeren Empfehlung für die Gymnasialstufe besteht (Stürzer, 2003, S. 96). Zinnecker (zit. in Stanat u. Kunter, 2003, S. 219) meinte in diesem Zusammenhang bereits 1973, dass auch das unangepasste Schul- und Lernverhalten der Jungen sich negativ auf die Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I auswirkten. LAU 7 (siebte Klassenstufen, September 1998) und LAU 9 (9. Klassenstufen, September 2000) stellten keine bemerkenswerten Geschlechterdifferenzen in den allgemeinen Sprachkompetenzen fest, was vermutlich daran lag, dass durch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen für homogenere Leistungsstrukturen an den einzelnen Schulformen gesorgt war. Beim Leseverständnis war hingegen ein Zuwachs des Vorsprungs der Mädchen gegenüber LAU 5 zu verzeichnen. Besonders groß waren die Geschlechterdiskrepanzen an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Auch in der Rechtschreibung wuchs die Geschlechterdifferenz zugunsten der Mädchen in diesem Zeitraum weiter, wobei besonders unter den Jungen extrem leistungsschwache Jugendliche zu finden waren. Die Jungen hatten ihren in LAU 5 konstatierten Vorsprung in Mathematik auch ausbauen können, allerdings wiederum nicht so stark, wie die Mädchen im Rechtschreibbereich. In Englisch hingegen lagen die Leistungen der Mädchen über denen der Jungen. Als neue Komponente wurde bei LAU 7 die Problemlösungsfähigkeit als „fächerübergreifende Kompetenz“ getestet. Die Mädchen waren auch hierbei deutlich überlegen.

Die Fragen zur Selbsteinschätzung bestätigten erneut, dass die Jungen ein besseres Selbstkonzept bezüglich ihres Leistungsvermögens herausgebildet hatten, obwohl sie die weniger leistungsfähige Geschlechtsgruppe bildeten. Die Mädchen waren hingegen zufriedener mit ihrer schulischen Situation und erwiesen sich als die kooperativere Geschlechtsgruppe (ebd., S. 98).

LAU 9 maß über die Lernstandserhebung hinaus auch die Klassenwiederholungen: Obwohl an Hauptschulen häufiger Mädchen als Jungen eine Klasse wiederholen mussten, bildeten die Jungen mit durchschnittlich 13,8% (zum Vergleich: Mädchen 10,9%) in dieser Kategorie die größere Gruppe. An den



Gymnasien hatten 14,8% der Jungen (8,3% der Mädchen) bereits mindestens eine Klassenstufe wiederholt.

### **6.1.3. Die TIMSS-Studien**

Die schulischen Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich wurden im Rahmen der TIMS-Studie (TIMSS – Third International Mathematics and Science Study) der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) gemessen (Stürzer, 2003, S. 100 f.). Insgesamt bestand die Studie aus drei Einzeluntersuchungen:

TIMSS I befasste sich mit dem internationalen Vergleich der Primarstufen. Deutschland nahm an dieser Messung nicht teil.

Lediglich die Untersuchungen der Sekundarstufe I in TIMSS II (1994/95) und der Sekundarstufe II in TIMSS III (1995/96) wurden auch hierzulande vollzogen. Im Allgemeinen bescheinigten die Vergleichsstudien den deutschen SchülerInnen einen Platz im internationalen Mittelfeld.

In TIMSS II (ebd., S. 101) stellte sich heraus, dass die Jungen innerhalb der Schulformen (Gymnasien, Hauptschulen oder Realschulen) die besseren Leistungen in Mathematik und Physik erbrachten. Schulformübergreifend waren die Mädchen in diesen Disziplinen aufgrund ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit an Gymnasien jedoch auf dem gleichen Niveau wie die Jungen. An den Schulen in Ostdeutschland erbrachten die Mädchen hierbei im Durchschnitt die besseren Leistungen als die Jungen in den alten Bundesländern, was laut der Studie anscheinend an der deutlich besseren Bildungsbeteiligung der Mädchen in den neuen Bundesländern lag: Jungen waren in diesen Regionen zum Erhebungszeitraum an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. In Biologie waren keine deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellbar.

TIMSS III (ebd., S. 102) ermittelte, dass Jungen in ihrer Leistungskurswahl das Fach Mathematik häufiger als Mädchen berücksichtigten. Aufgrund der Überrepräsentierung von Mädchen in der gymnasialen Oberstufe ergab sich gemessen an dem gesamten Altersjahrgang, dass insgesamt 13% der jungen Männer und 12,5% der jungen Frauen einen Mathematik-Leistungskurs wählten. Die stärkere Präferenz der jungen Männer für den mathematischen Bereich wurde dadurch also etwas relativiert.

Jungen können laut TIMSS III ihre Leistungsvorteile in Mathematik und Physik allerdings mit höherer Klassenstufe offenbar ausbauen (Baumert, Bos et.al., 2000, S. 83), an den Grundkursen in Mathematik stellte die Studie jedoch nur geringe Geschlechterdifferenzen fest. Insbesondere in Physik-Leistungskursen sind Jungen offenbar deutlich überlegen.

Die über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich hinausgehende Messung der Studieneignung der AbiturientInnen anhand der Messung der Gesamtpunktzahlen in den Leistungskursen bescheinigte den Schülerinnen einen besseren Notendurchschnitt. Die scheinbar größere Eignung für ein Universitäts- oder Fachhochschulstudium schlug sich aber nicht in einer verhältnismäßigen Motivation der Abiturientinnen nieder, ein Studium aufzugreifen.

Während bei äußerst starken GymnasialabgängerInnen (beide Leistungskursnoten = 1) mit ca. 90 % bei beiden Geschlechtern der Anteil derer, die studieren wollten, etwa gleich groß war, nahm die Zahl der an einem Studium interessierten Abiturientinnen bei schlechteren Notengebungen stärker ab als bei den Jungen.

#### **6.1.4. Die PISA-Studie**

Mit der vergleichenden Untersuchung unterschiedlicher fachgebundener aber auch fächerübergreifender Teilkompetenzen bei fünfzehnjährigen Jugendlichen in 32 teilnehmenden OECD-Staaten unternahm die PISA-Studie (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) eine umfangreiche Querschnittserfassung der altersabhängigen Grundbildung (vgl. Baumert u. Artelt, 2003, S. 12 f.). Ziel von PISA war die Ermittlung von repräsentativen Daten und Indikatoren, um den Regierungen Grundlagen zur strukturellen und organisatorischen Optimierung ihrer Bildungssysteme zu liefern. Dabei orientierte sich die Studie nicht an schulimmanenten Leistungskriterien, sondern setzte vielmehr ein Grundbildungskonzept als Prämisse voraus, welches den schulischen Kompetenzerwerb als Basis für eine selbständige aktive Teilnahme und Integration in der modernen Gesellschaft ansah (ebd., S. 16). In diesem Sinne erhielten die Kriterien der Untersuchung durchaus einen normierenden Charakter.

Die Untersuchungsgegenstände bezogen sich auf folgende Bereiche:

- Lesekompetenz (*reading literacy*)

- mathematische Grundbildung (*mathematical literacy*)
- naturwissenschaftliche Grundbildung (*scientific-literacy*)
- fächerübergreifende Kompetenzen (*cross-curriculum-literacy*)

Die Lesekompetenz wurde an den Parametern des Textverständnisses und der aktiven ziel- und verwendungsorientierten Reflexionsfähigkeit als Basis zur Wissenserweiterung und Teilnahme am öffentlichen Leben gemessen (Stürzer, 2003, S. 105).

Bei den mathematischen Kompetenzen wurde ermittelt, inwiefern die SchülerInnen in der Lage waren, die Bedeutung der Mathematik im globalen Sinne zu verstehen, über eine fundierte Anwendung mathematischer Erkenntnisse zu verfügen und sich adäquat zu den gesellschaftlichen Anforderungen mit der Mathematik auseinanderzusetzen. Sowohl der mathematischen als auch der Lesekompetenz wird im Rahmen des aus Großbritannien stammenden *literacy* Konzeptes großes Gewicht beigemessen, weil die Muttersprache das zentrale Medium zur Vermittlung von kulturellen Inhalten darstelle und das Verständnis von Zahlen als Informations- und Kommunikationsmittel im Alltag aber auch in vielen Berufszweigen von immenser Bedeutung seien (Artelt, Brunner et.al., 2003, S. 77).

Die naturwissenschaftliche Kompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, erworbene Kenntnisse auf diesem Sektor anzuwenden, naturwissenschaftliche Problemstellungen zu identifizieren und daraus angemessene Handlungsanforderungen und Konsequenzen abzuleiten (Stürzer, 2003, S. 106).

In Deutschland wurde die Konzeption der internationalen Vergleichsstudie durch nationale Ergänzungen (PISA-E), welche die fächerübergreifenden Kompetenzen differenzierter betrachteten, erweitert (Baumert u. Artelt, 2003, S. 18). Unter den fächerübergreifenden Kompetenzen wurde neben Aspekten des selbstregulierten Lernens beispielsweise die Fähigkeit im Umgang mit Computern verstanden (Baumert u. Artelt, 2003, S. 12).

Insgesamt wurden die deutschen Schülerinnen und Schüler in den Lesekompetenzen, im mathematischen Bereich und auf dem Sektor der Naturwissenschaften jeweils im unteren Mittelfeld der teilnehmenden Staaten eingestuft (vgl. Stanat, Artelt et.al., 2003, S. 51 f.).

An dieser Stelle ist besonders von Interesse, welche geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede die Studie feststellte. Hierzu verweisen Stanat und

Kunter (2003, S. 213 f.) in ihrer diesbezüglichen PISA-Auswertung auf den Umstand, dass im Geschlechterverhältnis die Gemeinsamkeiten gegenüber den Differenzen überwiegen – auch im schulischen Bereich. Die Ausprägung der geschlechtsabhängigen Leistungsunterschiede in Deutschland bewegt sich laut PISA etwa im Mittelwert der getesteten Länder (ebd., S. 222). Die Leistungsstreuung zwischen Mädchen und Jungen ist also im Vergleich nicht übermäßig groß.

PISA bildet analog zu anderen Studien in der Lesekompetenz einen Kompetenzvorteil bei den Mädchen und einen Jungenvorsprung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ab (Stürzer, 2003, S. 104 f.). Vor einer differenzierten Betrachtung dieses Themenkomplexes muss jedoch auf einzelne das Testergebnis beeinflussende Komponenten hingewiesen werden:

Im innerdeutschen Ergänzungstest PISA-E wurden Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufen getestet (Stanat u. Kunter, 2003, S. 224). In Deutschland werden relativ häufig Kinder von der Einschulung zurückgestellt. Des weiteren wird vergleichsweise oft von Klassenwiederholungen Gebrauch gemacht. Da in größerer Zahl Jungen davon betroffen sind, beeinflusst das aus diesem Grunde höhere Durchschnittsalter der Jungen in der neunten Klassenstufe die Ergebnisse. D.h., vergleicht man die Zahlen aus der innerdeutschen Studie bei den neunten Klassenstufen mit der internationalen Untersuchung bei fünfzehnjährigen Jugendlichen, so wird man feststellen, dass in Deutschland aufgrund der relativ großen Anzahl zurückgestufter Jungen im Alter von fünfzehn Jahren die Leistungsvorsprünge von Mädchen in der Lesekompetenz eine größere Dimension erhalten. Die im nationalen Erhebungsverfahren festgestellten fachspezifischen Vorsprünge der Jungen in der neunten Klassenstufe dürften aufgrund der relativ großen Anzahl von Jungen mit verzögerter Bildungslaufbahn bei einem Vergleich unter Fünfzehnjährigen kleiner ausfallen. Wie schon bei TIMSS ist auch hier darauf hinzuweisen, dass zwischen Betrachtungen der Gesamtpopulation der SchülerInnen und der differenzierten Analyse innerhalb der Schulformen zudem aufgrund des großen Mädchenanteils in Gymnasien eine Unterscheidung getroffen werden muss.

PISA konstatiert innerhalb der Gesamtpopulation bei den Mädchen einen größeren Kompetenzvorsprung in der Lesekompetenz als im Vergleich innerhalb der Schultypen. Grundsätzlich sind an allen Schulformen in allen Bundesländern die Mädchen in diesem Bereich kompetenter, mit sinkendem Bildungsgrad der Schulform nimmt der Vorsprung der Mädchen jedoch ab. Die Studie zeigt geschlechterübergreifend für das deutsche Schulsystem eine breite Streuung bei den Lesekompetenzen auf (Stanat, Artelt et.al., 2003, S. 51). In keinem der teilnehmenden Staaten ist die Diskrepanz zwischen den leistungsschwächsten und den leistungsstärksten SchülerInnen in diesem Bereich derart groß. Ca. 10% der Jugendlichen erreichten bei dem Testverfahren nicht die Kompetenzstufe I<sup>21</sup> von fünf Kompetenzstufen (zit. in Stürzer, 2003, S. 106). Zu Zwei Dritteln bestand diese Gruppe aus Jungen. Der Vergleich zur IGLU-Studie, die nur geringe Abweichungen der Geschlechter in der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit feststellte und den durchschnittlichen Grad dieser Kompetenz im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld einstuft, wirft die Frage auf, was in der Sekundarstufe dazu beiträgt, dass innerhalb eines Zeitraums von wenigen Jahren derartige Unterschiede entstehen können. Stürzer (ebd.) hält den Hinweis der IGLU-AutorInnen, PISA habe sich anderer Testverfahren bedient, in dieser Frage für nicht hinreichend.

Die Tests zur Messung der Lesekompetenz bescheinigen den Mädchen in fast allen Teilnehmerstaaten größere Fähigkeiten im Lesen von Fließtexten (Prosatexte, Erzählungen, Essays etc.) als beim Verständnis von Diagrammen, Tabellen oder anderen diskontinuierlichen Texten (ebd, S. 111).

Die festgestellte größere Leistungsfähigkeit der Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ist gemessen an der Gesamtpopulation wegen der Unterrepräsentierung von Jungen an Gymnasien nicht so erheblich wie in der getrennten Betrachtung der einzelnen Schulformen (Stanat u. Kunter, 2003, S. 224 f.). Im Fach Mathematik wurde an fast allen Bundesländern ein deutlicher Leistungsvorteil der Jungen beobachtet. In den Naturwissenschaften fiel er wesentlich geringer aus. Im internationalen Vergleich wurde auch in diesen Kompetenzbereichen eine große Leistungs-

---

<sup>21</sup> Aufgaben der Kompetenzstufe I wurden von den in PISA befragten Lehrkräften der unterschiedlichen Schulformen an deutschen Schulen i.d.R. ihrem Anforderungsgrad nach unterhalb der achten Klassenstufe behandelt (Artelt, Brunner et.al., 2003, S. 79).

streuung bei den Jugendlichen festgestellt, wenngleich sie geringer war als bei der Lesekompetenz.

In der Betrachtung der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer stellen sich die Jungen v.a. in Physik als die deutlich überlegene Geschlechtsgruppe heraus (Rost, Carstensen et.al., 2003, S. 122). Auch in Chemie sind die Kompetenzen der Jungen zu einem beträchtlichen Grad größer. In Biologie hingegen ist im schulübergreifenden Vergleich nur ein kaum relevanter Vorsprung der Jungen festzustellen. Der Vergleich der Gesamtzahlen mit den Verhältnissen an den Gymnasien zeigt auf, dass die Jungen den Mädchen in den Naturwissenschaften an Gymnasien offensichtlich deutlicher überlegen sind als an den anderen Schulformen. Bezüglich der fächerübergreifenden Kompetenzen wird hier zunächst auf die Begabungen im Umgang mit Computern eingegangen. Die Fähigkeit des selbstregulierten Lernens als eine Komponente der *cross-curriculum-literacy* liefert bereits Erklärungsansätze für die existierenden Geschlechterdifferenzen und folgt aus diesem Grunde in Punkt 6.2.

Die deutschen Jugendlichen gehören geschlechtsübergreifend im internationalen Vergleich der OECD-Staaten zu den Jugendlichen mit dem größten Interesse an Computern (Wirth u. Klieme, 2003, 196 f.). In der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten im Umgang mit Computern belegen die deutschen Jugendlichen hingegen den vorletzten Platz in der Vergleichsgruppe. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass ein Großteil der Jugendlichen ihr Interesse an Computertechnologien hauptsächlich über Spielsoftware entwickelt (ebd., S. 202). Da die deutschen Schülerinnen und Schüler relativ wenig Erfahrungen mit Lernprogrammen und Anwendungssoftware im schulischen Rahmen machen, welche die Selbsteinschätzung der Kompetenzen positiv beeinflussen könnten, ist zwischen verschiedenen Nutzungsweisen von Computern zu differenzieren, denn auch in der schulischen Nutzung von Computern und deren Verfügbarkeit an Schulen belegt Deutschland in der PISA-Studie den vorletzten Platz.

Grundsätzlich sind prägnante Differenzen zwischen Mädchen und Jungen in diesem Bereich festgestellt worden (ebd., S. 196). Jungen machen offensichtlich mehr Erfahrungen mit neuen Computertechnologien (Hard- und Software). Diese scheinen sie zumeist im häuslichen Umfeld mit eigenen

PC's zu machen, denn in der privaten Nutzung liegen die deutschen Jugendlichen im Mittelfeld der OECD-Staaten (ebd., S. 203).

Die Jungen an deutschen Schulen verfügen in allen Bundesländern über ein zumeist deutlich positiveres Selbstkonzept bezüglich der computerbezogenen Fähigkeiten als Mädchen, wobei es jedoch deutliche Differenzen auf Länderebene gibt (ebd., S. 207).

Die JIM-Studie [**J**ugend, **I**nformation, (**M**ulti)**M**edia] aus dem Jahr 2001 bestätigt die von PISA festgestellten Defizite in der schulischen Computernutzung (Stürzer, 2003, S. 204). Sie hält die Computerausstattung an Schulen trotz tendenzieller Verbesserungen für nicht ausreichend.<sup>22</sup> Die Befragung zwölf- bis neunzehnjähriger Jugendlicher kommt zu dem Ergebnis, dass ca. 56% der SchülerInnen in Schulen und Berufsschulen PC's nutzen (ebd., S. 205). Mädchen bilden innerhalb dieses Kreises die etwas größere Geschlechtsgruppe. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass Jungen, die im privaten Umfeld eher Erfahrungen mit Computertechnologien machen, sich weniger für schulische Wahlfächer im Computerbereich interessieren. Die Studie stellt analog dazu fest, dass Jungen Computer eher als Spielgegenstand verstehen, während Mädchen PC's eher als Lern- oder Arbeitsmedium nutzen (ebd., S. 202).

## **6.2. Mögliche Ursachen für Leistungsunterschiede und deren Zusammenhänge mit der „männlichen“ Rollenkonstruktion**

Jugendliche bilden in der Schule keine passive Gruppe. Generell erfordern gelingende Lernprozesse von den Lernenden die Selbststeuerung des eigenen Handelns, die Entwicklung adäquater eigener Vorgehensweisen sowie die Ausbildung und Aufrechterhaltung von Motivation (vgl. Artelt, Baumert et.al., 2003, S. 132). Moderne oder reformpädagogische Unterrichtsmethoden setzen in besonderem Maße auf eine Unterrichtsgestaltung, welche die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler unter Betonung des sozialen und selbstorganisierten Lernens fördert und fordert (Klieme, Rakoczy, 2003, S. 333).

PISA erforschte die Fähigkeit des selbstregulierten Lernens als fächerübergreifende Kompetenz unter Beurteilung der angewandten Lernstrategien,

---

<sup>22</sup> Laut der JIM-Studie leben 90% der Jugendlichen zwischen zwölf und neunzehn Jahren in Haushalten mit mindestens einem PC (Stürzer, 2003, S. 214).

der Interessenpräferenzen und Motivationen sowie unter Ermittlung der Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Jugendlichen und ging dabei der Frage nach, inwieweit die Schulen den Schülerinnen und Schülern entsprechende Kompetenzen vermittelten (Artelt, Baumert et.al., 2003, S. 132). Der Untersuchung ging die Grundannahme voraus, dass zwischen der Ausbildung von Fähigkeiten in diesem Bereich und dem Leistungsvermögen in den gemessenen Teilbereichen (Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz) eine Wechselwirkung bestünde. Bezüglich der Entwicklung und schulischen Vermittlung von Lernstrategien verglich PISA die Hauptschulen und Gymnasien auf der Ebene der Bundesländer (ebd., S. 137 f.). Daten zu geschlechtsspezifischen Verhaltensunterschieden erhob die Studie nicht. Horstkemper (zit. in Stürzer, 2003, S. 115) stellte in Untersuchungen fest, dass Mädchen gute Leistungen stärker als Jungen auf eine wohlwollende Beurteilung der Lehrkräfte und auf eigene Bemühungen zurückführten, während sie schlechte Leistungen in ihr Selbstkonzept übernahmen und sich in diesen Bereichen für nicht kompetent hielten. Jungen hingegen bezögen gute Leistungen auf eigene Kompetenzen und sähen Leistungsversagen als Folge mangelnder Anstrengung. Allgemein bilden Jungen dementsprechend im Durchschnitt ein positiveres Selbstkonzept bezüglich ihres schulischen Leistungsvermögens aus, obwohl sie darin den Mädchen unterlegen sind (Stürzer, 2003, S. 120).

Eine bundesweite Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen (KFN) aus dem Jahr 2005 registriert negative Zusammenhänge zwischen der Schulleistung und der Mediennutzung in Form von Computerspielen (im Speziellen Gewaltspiele) und Fernsehkonsum bei Viert- und NeuntklässlerInnen (Möble, Kleimann et.al., 2006). Jungen verfügen demnach wesentlich häufiger über eigene Fernsehgeräte, PC's und Spielkonsolen als Mädchen und nutzen sie dementsprechend häufiger (ebd., S. 3). Die Studie nimmt insbesondere Bezug auf Gewaltspiele und Filme, in denen körperliche Gewalt gezeigt wird. Der regelmäßige und ausgeprägte Konsum von Medien mit Gewaltinhalten beeinträchtigt nach dem Studienbefund die kognitive Leistungsfähigkeit beträchtlich. Die Autoren (ebd., S. 8 f.) führen dies u.a. auf die stressauslösende Wirkung dieser Medien zu-



rück, wodurch gelernte Inhalte gewissermaßen gelöscht würden. Darüber hinaus stelle der damit verbundene Bewegungsmangel eine weitere leistungsmindernde und weitergehend auch die Gesundheit beeinträchtigende Gefahr dar. Die Studie beobachtet dies schichtübergreifend, also unabhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 14). Die negativen Effekte erkennt sie dennoch in Verbindung mit der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen, weil der mediale Konsum vor allem der Jungen besonders in bildungsfernen, unteren sozialen Schichten ausgeprägt sei (ebd., S. 6). Gewalterfahrungen in der eigenen Familie stellen hierbei einen weiteren Risikofaktor dar (ebd., S. 13). Auf die Folgen, welche diese Mediengewohnheiten auf das Gewaltverhalten haben können, wird in Kapitel 7.7. hingewiesen.

### **6.2.1 Motivationale Interessendifferenzen und „Männlichkeitsbilder“**

Der biologisch begründeten Ansicht, die Geschlechterunterschiede im Kompetenzerwerb basierten auf der unterschiedlichen Herausbildung der Gehirnhälften bei Mädchen und Jungen oder auf deren geschlechtsabhängigen hormonellen Verhaltenssteuerung widersprechen Forschungsergebnisse, die aufzeigen, dass durch gezielte Förderung eine Nivellierung der Geschlechterunterschiede in den Kompetenzen angestrebt werden kann (Stanat u. Kunter, 2003, S. 218). Ebenso weisen internationale Unterschiede bezüglich der Geschlechterdifferenzen auf andere Einflussfaktoren hin. Theorien, die sich an psychosozialen Aspekten orientieren, gehen davon aus, dass geschlechtsspezifische Rollen- und Kompetenzzuschreibungen Auswirkungen auf das tatsächliche Leistungsvermögen haben können. Die Existenz negativer Gruppenstereotypen in Bezug auf bestimmte Kompetenzen kann laut Steele (zit. ebd) in das Selbstkonzept von deren Mitgliedern einbezogen werden. In diesem Falle hieße dies, dass Mädchen und Jungen negative Selbstkonzepte in Bereichen entwickelten, in denen ihnen von der sozialen Umwelt – hier insbesondere durch Lehrkräfte – ohnehin nur geringe Fähigkeiten zugeschrieben würden. Halpern et.al. (zit in Stanat u. Kunter, 2003, S. 218) greift sowohl biologische als auch sozialpsychologische Komponenten in ein weiteres Konzept auf. Er sieht die sprachlich-verbalen Leistungsrückstände bei Jungen sowie die Defizite im räumlichen Denken bei Mäd-

chen als biologische Prädispositionen an. Diese beruhten auf der unterschiedlichen Lateralisierung der Gehirnhälften bei den Geschlechtern. In der psychosozialen Beeinflussung durch geschlechterspezifische Fremdschreibungen würden diese Differenzen jedoch erst verfestigt.

Rendtorff (2006, S. 188) spielt auf Untersuchungen an, die ermittelten, dass Mädchen sogar, wenn sie in Mathematik gleich gut wie Jungen bewertet wurden, bei den Lehrkräften ein geringeres Zutrauen in ihre Fähigkeiten vermuteten. Ganz unrecht scheinen die Mädchen mit dieser Ansicht nicht zu sein, denn Untersuchungen bestätigen, dass Lehrkräfte dazu neigen, Jungen in Mathematik positiver als Mädchen zu bewerten (Faulstich-Wieland, 1995, S. 142). Mit dieser Tendenz benachteiligten sie die Mädchen in Mathematik ebenso, wie es die Lehrenden mit Jungen in Deutsch zumindest in der Primarstufe tun (s. LAU 5, Abschnitt 6.1.2.). Wenn also die Vermutung, von Lehrkräften übervorteilt zu werden, mit einer tatsächlichen negativen Kompetenzzuschreibung der LehrerInnen einhergeht, führt dies zu weiteren Rückwirkungen auf die Selbsteinschätzung. In der Folge können beide Geschlechtsgruppen durch die unterschiedliche Benotung die gängigen Geschlechterrollenstereotypen in Bezug auf damit einhergehende Kompetenzzuschreibungen bestätigt sehen (vgl. Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 217). Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bildet jedoch einen einflussreichen Parameter für die Leistungsmotivation und wirkt sich somit auf das Lernverhalten aus (Stürzer, 2003, S. 115). Die Lernmotivation und das eigene Interesse bilden eine grundlegende Komponente im Wissenserwerb (Artelt, Baumert et.al, 2003, S. 134). Deci und Ryan (zit. ebd) unterscheiden in ihrem Modell zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer* Lernmotivation. Während sich der/die Lernende bei *extrinsischer* Motivation an äußeren Anreizen orientiert, z.B. an der Belohnung durch Andere, entwickeln *intrinsisch* motivierte Personen ihren Lernantrieb in der Neugier an den neuen Wissensinhalten und dem ausgebildeten Eigeninteresse sowie damit verbundenen positiven Emotionslagen. Das Interesse als relativ stabile persönliche Neigung hinsichtlich bestimmter Inhalte und Bereiche bildet einen wesentlichen Bestandteil der *intrinsischen* Motivation. In diesem Sinne kann man davon ausgehen, dass das Interesse an einzelnen Schulfächern die Lernhaltung und -motivation in bedeutendem Maße beeinflusst. Roisch (2003, S.

150) nimmt die Entwicklung von Interessenpräferenzen im Zusammenhang mit der jeweiligen Altersstufe wahr. Während GrundschülerInnen ihre Neigungen noch deutlich anhand des elterlichen Einflusses ausrichteten, erhielten die Interessen bei Pubertierenden einen identitätsstiftenden Charakter, der es den Jugendlichen u.a. ermögliche, sich von der anderen Geschlechtsgruppe abzusetzen. Dies unterstreicht die Relevanz der Interessenbildung für die Bildung einer eigenen Geschlechtsidentität. Inwiefern Mädchen und Jungen unterschiedliche Interessen und inhaltliche Orientierungen herausbilden wird in den folgenden Ausführungen geschildert.

Die Mädchen und Jungen beinahe aller OECD-Staaten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer schulischen Interessen (Stanat, Kunter, 2003, S. 238)<sup>23</sup>. Demnach sind Mädchen tendenziell stärker am Lesen interessiert und bilden ein positiveres verbales Selbstkonzept aus. Auch im Vergleich der Mädchen und Jungen, welche über ähnliche Fähigkeiten in diesem Bereich verfügen, empfinden Erstere im Schnitt größere Freude am Lesen. Allerdings entwickeln Jungen mit großem Leseinteresse offensichtlich eine ähnliche Lesekompetenz wie ihre viel lesenden Mitschülerinnen (Stanat u. Kunter, 2003, S. 217). Jungen sind im Mittelwert stärker an Mathematik interessiert und schätzen ihre Fähigkeiten in dieser Disziplin tendenziell höher ein als Mädchen.

Die Shell-Studie 2006 (Gensicke, 2006, S. 183) weist bei den Jugendlichen beiderlei Geschlechts eine fast gleich ausgeprägt hohe Lernmotivation aus. In den Einzelbereichen sind allerdings motivationale Unterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen vorhanden. Die PISA-Studie ermittelte in Deutschland mit 42% einen relativ hohen Anteil von Jugendlichen, die keine große Lust am Lesen verspürten (Stanat, Artelt et.al., 2003, S. 54). Unter den Jungen betrug dieser Anteil 55%. Die Auswertung der PISA-Daten lässt Schie-

---

<sup>23</sup> Da Jugendliche auch außerhalb des Schulkontextes mit Bereichen von curricularer Bedeutung in Berührung kommen, können diesbezügliche Erfahrungen, die das private Umfeld den Mädchen und Jungen bietet, die schulische Kompetenzentwicklung unter Umständen beeinflussen (Stanat u. Kunter, 2003, S. 116). Jungen bekommen im Bekannten- oder Verwandtenkreis beispielsweise öfter technisches Spielzeug geschenkt und werden eher in Arbeiten dieses Bereiches einbezogen als Mädchen, die stärker im häuslichen Sektor gefördert werden.

Todt (zit. in Roisch, 2003, S. 128) stellte in einer Studie Unterschiede der Interessen von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihres Freizeitverhaltens fest.

fele, Krapp et.al. (zit. in Roisch 2003, S. 147) zu dem Schluss kommen, dass die geschlechtsabhängigen Leistungsunterschieden im Lesen und in Mathematik auf die unterschiedlichen Motivationslagen zurückzuführen seien. Stanat u. Kunter et.al. (zit. ebd.) behaupten hingegen, dass die Leistungen in Mathematik im wesentlichen durch die Lesekompetenz und die kognitiven Fähigkeiten bedingt würden. Das Interesse habe auf Kompetenzen in diesem Bereich keinen Einfluss. Bei der Ausbildung der Lesefähigkeit seien kognitive Befähigungen und die Anwendung von Lernstrategien von großer Bedeutung. Das Interesse als von außen beeinflussbarer Parameter sei hierbei jedoch ebenfalls relevant. Metz-Göckel (zit. in Stürzer, 2003, S. 114) lehnt sich an Steeles Theorie der großen Bedeutung der Fremdzuschreibung an und meint, es bestehe bezüglich der Ausbildung des relativ negativen Selbstkonzepts von Mädchen in Mathematik ein Zusammenhang mit den Geschlechterstereotypen. Damit gehe einher, dass analog dazu von Jungen ein größeres Interesse und stärker ausgeprägte Fertigkeiten im mathematisch-technischen Bereich erwartet würden. Dresel und Stöger et.al. (2006, S. 59) beobachteten bei einer Leistungsstudie an Gymnasien, Haupt- und Realschulen, dass Jungen in der ersten Fremdsprache und im Deutschunterricht, Mädchen hingegen in Mathematik durchgängig schlechter bewertet würden. Die diesbezügliche Benachteiligung von Jungen im sprachlichen Bereich sei an Hauptschulen ausgeprägter als an Gymnasien. Auch Rendtorff (2006, S.189) hält bezüglich des recht großen Desinteresses von Jungen am Lesen ebenfalls entsprechende Zuschreibungsprozesse für möglicherweise relevant. Richter (zit. in Stanat, Kunter, 2003, S. 218) geht von einer größeren Orientierung an den Mädcheninteressen bezüglich der Auswahl von Lesetexten im Deutschunterricht aus. Schon der Wortschatz der im Unterricht verwendeten Bücher repräsentiere stärker Inhaltsbereiche, die den Neigungen von Mädchen entsprächen (Richter zit. in Stürzer, 2003, S. 117). Es wird darüber hinaus die Ansicht vertreten, im Unterricht fänden prosaische Texte, welche laut PISA im Durchschnitt von Mädchen besser verstanden würden (s. Abschnitt 6.1.4.), häufig den Vorzug vor von Jungen bevorzugten Sach- und Gebrauchstexten (Stanat, Kunter, 2003, S.218). Eine andere Vermutung sieht einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung eines prosozialen Verhaltensstils und der Lesekompetenz. Die PISA-Studie

(Stanat, Kunter, 2003, S. 233) bescheinigt den Schülern in den neuen Bundesländern sowohl „niedrige Werte“ in den „sozialen Lernzielen“ als auch in der Lesefähigkeit. Möglicherweise übersieht dieser Erklärungsansatz multifaktorielle Einflüsse, die u.a. auch in der besonderen Qualität des politischen Wandels in Ostdeutschland ihren Ursprung haben könnten.

Beim Einsatz von Computern im Unterricht lässt sich nach Studien von Metz-Göckel et.al. (zit. in Stürzer, 2003, S. 210) ein relativ konkurrenzorientiertes Verhalten der Jungen diagnostizieren, welches Mädchen die weniger kompetentere Rolle zuweise. Derartige Zuweisungsprozesse als Teil der sozialen Interaktion können die Ausprägung von Kontrollüberzeugungen deutlich beeinflussen. Studien, welche sich über die schulfachspezifischen Interessen (Fachinteressen) hinaus mit den an Einzelthemen und Inhalten ausgerichteten Sachinteressen beschäftigten, stellten unterschiedliche Orientierungen bei befragten Mädchen und Jungen fest (Roisch, 2003, S. 133).

TIMSS II untersuchte neben dem Leistungsvermögen der Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe I auch deren Interessenausbildungen (zit. ebd., S. 144). Bezüglich des allgemeinen Schulinteresses wurde bei beiden Geschlechtsgruppen eine mittlere Motivation erkannt. Wiederum bildeten Mathematik und Physik die am stärksten von Jungen bevorzugten Sachgebiete. Insbesondere an Hauptschulen bestand in diesen Fächern eine große motivationale Geschlechterdifferenz, welche die Unterschiede in den Leistungen noch übertraf. Die Ausnahme bildete bei den Naturwissenschaften erneut das Fach Biologie. Eine Untersuchung bei Grundschülerinnen und -schülern von Fölling-Albers und Hartinger (zit. ebd., S. 134) ergab, dass die teilnehmenden Kinder eine klare Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Interessen machten. Während die Mädchen sich besonders für Tiere interessierten und dreimal so häufig Lesen als Hobby angaben, tendierten die Jungen weitaus stärker zu Fußball und Computerspielen. André (zit. in Roisch, 2003, S. 128 f.) befragte 1980 neun- bis sechzehnjährige Kinder und Jugendliche in den Klassenstufen vier bis neun bezüglich ihrer Interessengebiete. Der größte Unterschied wurde im Technikbereich festgestellt, denn dieser war eine klare Jungendomäne. Die neunjährigen Jungen interessierten sich am stärksten für die Bereiche „Abenteuer“, „Sport“, „Biologie“ und „Technik“, die sechzehnjährigen für die Themen „Beruf“, „Liebe und Sexu-

alität“, „Technik“ sowie „Sport“. Während bei den Mädchen der Bereich „Sprache“ in beiden Altersgruppen im Mittelfeld rangierte, genoss er einen ähnlichen Stellenwert lediglich bei den Jungen in der jüngeren Altersgruppe. Die Interessen an „Beruf“ sowie „Liebe und Sexualität“ waren bei den sechzehnjährigen Mädchen ebenfalls am stärksten ausgeprägt.

Brickenkamp (zit. ebd., S. 130) fand heraus, dass die Geschlechterdifferenzen bezüglich der Interessenbildung in Abhängigkeit von der Schulform variieren. Zunächst stellte er an allen Schulformen ein größeres Interesse der Jungen an der Kommunikationstechnik fest (s. „Nutzung von Computern“ in Abschnitt 6.1.4). Die Mädchen neigten mehr zur Beschäftigung mit Literatur, Kunst, Erziehung und den Bereichen der Biologie und Natur. Interessanterweise waren die festgestellten Geschlechterdifferenzen in den Gebieten der Politik, Naturwissenschaften, der Unterhaltung und Architektur – an Gymnasien von Jungen präferiert – in Realschulen am niedrigsten. Roisch (ebd.) sieht diese schulabhängigen Differenzen als ein Indiz dafür, dass Zuschreibungsprozesse die Interessenbildung beeinflussen können. Bourdieu (2005, S. 163 f.) hält bezüglich der „männlichen“ Dominanz in den Naturwissenschaften den Einfluss der Lehrkräfte für maßgeblich, indem diese sich an traditionellen Rollenzuweisungen orientierten und Mädchen in diesem Gebiet weniger Leistungen abverlangten und eine berufliche Orientierung von Frauen in diesem Zweig offensichtlich nicht für angebracht hielten. Die sich an stereotypen Zuweisungen ausrichtenden Erwartungen der Lehrenden und der MitschülerInnen prägten durch Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse die Inkorporation eines „geschlechtstypischen“ Verhaltens und einer damit zusammenhängenden Interessenausrichtung. Die Jungen bekämen auf diesem Wege den technischen Sektor zugewiesen. Hier verbindet Bourdieu den bereits erwähnten Prozess der Fremdzuschreibung direkt mit der Konstruktion und Reproduktion von „Männlichkeit“ in der schulischen Interaktion.

Rendtorff (2006, S. 189) verweist auf die Alltagsmeinung, welche „weibliches Handeln“ eher der sozialen Bindungsfähigkeit zuordnet und „männliches Handeln“ entgegengesetzt dazu im „Getrenntsein“. Diese Separierung erschwere es Jungen und Männern, die beim Lesen abgenötigte Empathieleistung zu erbringen. Darüber hinaus verlange die geschlechtsabhängige

Trennung der Bereiche die Ausbildung verschiedener „kognitiver Stile“. Das Bindungsdenken der Mädchen führe zu einem kontextuelleren Verständnis, die Jungen seien eher in der Lage, „differenzierende“ Denkmuster zu entwickeln. Für „männliche“ separierende Kognition („*seperate knowing*“, zit. ebd., S. 190) sei der kritische Außenblick auf soziale Objekte unter Ausschluss konkurrierender Ansichten charakteristisch. „Weibliche“ Wahrnehmung („*connected knowing*“, zit. ebd.) sehe sich in Bezug zum sozialen Objekt und zeichne sich durch den Wechsel der Perspektive aus. Jungwirths Ansicht (zit. ebd., S. 191), Jungen seien es in der Gestaltung von Gesprächen eher gewohnt, sich nach außen gut darzustellen, während Mädchen versucht seien, die Äußerungen anderer zu verstehen und daraus ein umfassendes Situationsverständnis zu erlangen, bildet dazu eine gewisse Parallele. Schwank (zit. ebd.) hält die geschlechtsspezifische Entwicklung bestimmter „Denkstrategien“ für eine Ursache der geschlechtsdifferenzierten Interessenbildung und Kompetenzentwicklung. Jungen seien eher in der Lage, mathematische Problemstellungen zu lösen, weil sie „funktionalere Denkstrukturen“ ausbildeten. Mädchen dächten hingegen „prädikativer“, d.h. eher in Orientierung an Gesamtzusammenhängen im konzeptuellen Sinne. Das „funktionelle Denken“ entspreche jedoch eher den experimentellen Anforderungen im Mathematikunterricht.

Es wäre denkbar, dass die Herausbildung unterschiedlicher Denkstile und Kommunikationsweisen bei Mädchen und Jungen als Resultat ungleicher Sozialisierungsprozesse und sozialer Erwartungen ein Teil der Interaktion, des *doing gender*, darstellt. Meads Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (s. Abschnitt 2.3.) lässt sich auf den Themenkomplex insofern anwenden, als die unterschiedlichen Bewertungen der Mädchen und Jungen durch die Lehrkräfte auch unterschiedliche Neigungen produzieren können. Möglicherweise ist dieser negative Interaktionskreislauf analog zu Bourdieu (Zitat, 2005, S. 61) eine „Verwünschung“, eine „(...) *sich selbst erfüllende Prophezeiung* (im Original „*self fulfilling prophecy*“), die ihre eigene Bestätigung zur Folge hat und das herbeiführt, was sie prognostiziert (...)“. Die verschiedenen Interessenausprägungen wären demnach ein Produkt unterschiedlicher Rollenerwartungen durch die Umwelt und zugleich im Sinne

Bourdieu's Habitustheorie inkorporiertes Verhalten, welches als natürliche Anlage wahrgenommen, wiederum eine realitätserzeugende Instanz bildet. In diesem Sinne lässt sich in der geschlechtsabhängigen Unterscheidung zwischen den „harten männlichen“ Naturwissenschaften und den „weichen weiblichen“ Geisteswissenschaften ein weiterer Bezug zu Bourdieu (ebd., S. 181) herstellen. Die Literatur mit dem „Gegenstand“ der „Innerlichkeit“ werde im gesellschaftlichen Kontext innerhalb der Geisteswissenschaften zu den „weicheeren“ gezählt. Über die Schaffung derartiger Trennlinien werden Interessenbereiche zugeteilt und auch Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder (re)produziert und einer verbindlichen geschlechtsabhängigen Bewertungspraxis unterzogen.

### **6.2.2. Kurswahlpräferenzen in der gymnasialen**

#### **Oberstufe**

Auch bei der Wahl von Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe lassen sich die bereits erwähnten fachspezifischen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, bzw. jungen Frauen und Männern feststellen (Roisch, 2003, S. 135 f.). Das fachspezifische Interesse scheint bei der Kurswahl laut Befragungen handlungsanleitender zu sein als die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Kompetenzen in den Wahlfächern. Allerdings bestehen auf den Ebenen der Bundesländer Regelungen, welche die Schülerinnen und Schüler zur Wahl bestimmter Kurse aus einzelnen Fachgebieten (Naturwissenschaften, Sprache, etc.) veranlassen.

In der Wahl der Leistungskurse weisen Studien (zit. ebd.) bei den Jungen Vorlieben für Mathematik, Physik, Chemie und Erdkunde nach, während sie bei Mädchen Präferenzen in den Fremdsprachen (insbes. Französisch) und dem Fach Deutsch feststellen. Der einzige mehrheitlich von Mädchen belegte naturwissenschaftliche Leistungskurs ist Biologie.

TIMSS III (Baumert, Bos et.al., 2000, S. 56) stellt bezüglich der Kurswahl von jungen Frauen und Männern in Sekundarstufe II fest, dass von beiden Geschlechtsgruppen, die Fächer Englisch, Mathematik, Biologie und Deutsch als Leistungskurse bevorzugt werden. Der Beliebtheit nach bevorzugen Männer laut der Studie den Leistungskurs Mathematik (47,2%), gefolgt von Englisch (32,7%), Biologie (21,3%) und Deutsch (17,1%). Die Frauen neigen am stärksten zu Biologie (44,6%), knapp gefolgt von Eng-



lisch (42,6). Deutsch (32,4%) belegt als Leistungskurswahl in dieser Geschlechtsgruppe den dritten, Mathematik (26,2%) den vierten Rang. Die von beiden Geschlechtsgruppen erfolgte Berücksichtigung von Fächern aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und dem sprachlichen Bereich ist jedoch auch ein Ergebnis struktureller Wahlvorgaben, welche von den SchülerInnen die Belegung von Kursen in bestimmten Disziplinen verlangen. Zudem sind die Präferenzen der Frauen und Männer in den Fächern dennoch beträchtlich. Der größte Abstand wurde auch in TIMSS III im Fach Physik gemessen, welches 15% der befragten Jungen aber nur 3% der Mädchen wählten. Französisch belegten in der Erhebung 9,5% der Frauen aber nur 2,8% der Männer. Für die Kurswahlpräferenzen sind laut TIMSS III (ebd., S. 57) die eigene Kompetenzeinschätzung und das Interesse zusammen mit den beruflichen Perspektiven relevant. Deutlich fällt die große Bedeutung des fachgebundenen Interesses und eines positiven Selbstkonzeptes bei der Wahl von Mathematik- und Physikleistungskursen ins Gewicht, in letzterem Falle sogar in besonderem Maße. Dies ist bei Jungen und Männern an den Sekundarstufen I und II in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern stärker ausgeprägt als bei Mädchen und Frauen und es nimmt mit steigender Klassenstufe zu (Stürzer, 2003, S. 114).

## **7. Geschlechterinteraktion und *doing gender* in der Schule**

Die bereits angesprochenen unterschiedlichen Leistungsprofile und Interessenpräferenzen bei Mädchen und Jungen berechtigen zu der Fragestellung, inwiefern im Schulunterricht soziale Interaktionsprozesse die Geschlechterdifferenzen bedingen und perpetuieren.

Bei der Einführung der Koedukation in den 60er Jahren wurde noch von einem das Verhalten disponierenden *biologischen* Unterschied der Geschlechter ausgegangen (Zimmermann, 2003, S. 194 f.). Forschungen belegen mittlerweile den Einfluss sozialer und sozialpsychologischer Komponenten auf das Verhalten. In den 70er Jahren lag das Augenmerk vor allem auf den sozialisatorischen gesellschaftlichen Einflüssen (Böhnisch, 2004, S. 15) – eine Perspektive, die bis heute von vielen Lehrkräften eingenommen wird, indem sie die Ursachen der subjektiv in der Schule festgestellten „Geschlechterunterschiede“ an familialen und gesellschaftlichen Einflüssen und

nicht an der schulischen Interaktion festmachen (Faulstich-Wieland, et.al., 2004, S. 223). Das Lehrpersonal scheint an der Vermittlung von gängigen Geschlechterstereotypen beteiligt zu sein (Stürzer, 2003, S. 158 f.). Schulversuche von Frank (1993-1995), Hannover und Kessels (2000 u. 2002) sowie Hoffmann (1997) (zit. in Stürzer, 2003, S. 177 f.) weisen nach, dass Mädchen, die (wenigstens teilweise) getrennt von Jungen im Fach Physik unterrichtet werden, ein positiveres Selbstkonzept in diesem Fach entwickeln können. Daraus ließe sich folgern, dass die gemeinsame Anwesenheit beider Geschlechtsgruppen unter Umständen Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung und das Selbstwirksamkeitskonzept von Mädchen und Jungen haben kann (vgl. Kauermann-Walter zit. ebd., S. 179). Betrachtet man die Schulen – und speziell die Schulklassen – als Raum einer öffentlichen Inszenierung, so wird deutlich, dass sich innerhalb dieses Raumes zirkuläre Wahrnehmungs- und Verhaltensprozesse bei den Beteiligten ereignen, welche die Unterschiedlichkeiten der beteiligten Kinder und Jugendlichen offenbaren und reproduzieren (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 14). Dieses Setting bietet den Angehörigen die Möglichkeit, zueinander Bezug aufzunehmen, gegenseitig Stellung zueinander zu beziehen und sich wechselseitig zu bewerten. So weisen WissenschaftlerInnen wiederholt auf die Weitergabe herkömmlicher Geschlechterrollenstereotypen und hierarchischer Geschlechterverhältnisse durch die Lehrkräfte hin (Stürzer, 2003, S. 174). Diese verdeckte und großteils unbewusste Vermittlung von traditionellen Rollenvorstellungen im Schulunterricht wird gemeinhin in der Wissenschaft als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet. In diesem Rahmen können die Kinder und Jugendlichen Selbstkonzepte und Deutungsmuster entwickeln, die – wie im vorigen Kapitel beschrieben – über Zuschreibungsprozesse Effekte auf die Kompetenzentwicklung haben.

Mehrere Studien befassen sich mit dem diesbezüglichen Einfluss der angewandten Unterrichtsmethoden (Stürzer, 2003, S. 152 f.). Offensichtlich lassen sich auch hier Effekte auf die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Kompetenzentwicklung feststellen. Diese haben offensichtlich trotz der Koedukation Bestand, weil sie das Produkt mehrerer Einflussfaktoren sind (vgl. ebd., S. 186). Die Frage ist: Wie wirkt sich das Interagieren in den Schulklassen sowohl in Unterrichtssituationen als auch in den Pausen auf

die Herstellung der Geschlechterstereotypen und im Speziellen auf die Männlichkeitskonstruktion aus?

Im Folgenden wird nach einer kurzen Einführung in den aktuellen Diskurs über die Koedukation die Interaktion der Geschlechter unter Berücksichtigung räumlicher Aspekte und angewandeter Schulmedien beleuchtet und diskutiert.

### **7.1. Monoedukation, Koedukation und reflexive Koedukation**

Seit den 60er Jahren werden Kinder und Jugendliche beider Geschlechter zumeist gemeinsam in denselben Fächern unterrichtet (Faustich-Wieland et.al., 2004, S. 10). Offiziell legte der „Ausschuss für Mädchenbildung im Deutschen Philologenverband“ (zit. in Faustich-Wieland et.al, 2004, S. 27) im Jahr 1955 fest, in koedukativen Klassen müsse die minderheitlich vertretene Geschlechtsgruppe zumindest ein Drittel der Gesamtschülerzahl betragen.<sup>24</sup> Kanter (zit. ebd.) begründet die These, Gruppen mit deutlichen Minderheiten führten zu Stereotypisierungen bei den Mitgliedern der zahlenmäßig unterrepräsentierten Gruppierung. Diese sei angesichts der überlegenen Mehrheit zu Konformität gezwungen. In diesem Kontext könnte dies bedeuten, dass eine unterlegene Geschlechtsgruppe Verhaltensmuster in Anlehnung an herkömmliche Geschlechterrollenzuweisungen und Erwartungen ausprägt. Mit dem Ende der Monoedukation (der getrennten Unterrichtung von Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Lerninhalten) wurde der Ungleichheit der Bildungschancen bei Mädchen und Jungen die Legitimation entzogen. Zinnecker (zit. ebd., S. 11 f.) stellte allerdings bereits in den 70er Jahren – also nach relativ kurzer Zeit – Geschlechterunterschiede in den Schulnoten und bei den Schullaufbahnen fest. Offensichtlich wurden die Mädchen durch die „schulische Sozialisation“ begünstigt. Er bescheinigte den Mädchen, dass diese die Prinzipien und Anforderungen des Bildungssystems stärker verinnerlicht hätten und sozial unauffälliger seien. Ihr konformeres Schulverhalten, das eher als störend empfundene Agieren der Jungen und die unterschiedlichen Schulleistungen führten in der Interaktion mit den Lehrkräften zu Etikettierungsprozessen, so dass Wechselwirkungen in der Wahrnehmung und im Verhalten entstünden. Die auffälligeren Jungen

---

<sup>24</sup> Laut Faustich-Wieland (2003, S. 27) hat sich diese Definition nicht in der Praxis durchgesetzt, weil vermehrt lediglich von der Vertretung beider Geschlechtsgruppen unabhängig proportionaler Verhältnisse ausgegangen werde.

würden stärker von den Lehrenden kritisiert, gleichzeitig werde das unangepasste Verhalten von den Mitschülern honoriert.

In Bezug auf den oben erwähnten „heimlichen Lehrplan“, der die Geschlechterhierarchie im Unterricht transportiere, wurde in den 80er Jahren im Rahmen der Entwicklung der feministischen Sozialisationswissenschaften (s. Abschnitt 2.1.) vermehrt Kritik an der Koedukation geübt (Stürzer, 2003, S. 174). Das dominante Verhalten der Jungen und die damit zusammenhängende Feststellung, dass Mädchen zu wenig Beachtung im Schulunterricht erführen, gaben diesen negativen Beurteilungen Nahrung. Die Rückkehr zur Monoedukation wurde jedoch nur vereinzelt gefordert.

Seit den 90er Jahren prägt der Begriff der *reflexiven* Koedukation den Diskurs über die gemeinsame Unterrichtung der Geschlechter an den allgemeinbildenden Schulen (ebd., S. 175). Gegenstand der Reflexion sind die sich in der Interaktion sowie in den unterschiedlichen Kompetenzen und Neigungen der Mädchen und Jungen äußernden Geschlechterdifferenzen mit dem Ziel, die Unterrichtsmethoden und -inhalte an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und auf diese Weise Chancengleichheit in den Bildungsprozessen herzustellen (ebd., S. 182). Diese Modifikation der Koedukation verlangt zunächst die Selbstreflexion der Lehrenden, welche sich zu Beginn die persönlichen Vorstellungen über Geschlechterrollen bewusst machen sollten, um anschließend ihre eigene Position als Lehrerin bzw. Lehrer zu hinterfragen. Dabei stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, zu ergründen, inwiefern sie selber an der Reproduktion der Geschlechterhierarchie mitwirken. Folglich stellt die reflexive Koedukation ein Unterrichtsprinzip dar, welches dem Postulat einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung folgend der Förderung der individuellen Potenziale bei den SchülerInnen eine zentrale Bedeutung verleiht. Die Orientierung an den bestehenden Geschlechterdifferenzen soll letztendlich deren Überwindung erzielen, indem den Kindern und Jugendlichen vermittelt wird, wie sie Lernprozesse und ihre Lebensplanung flexibel gestalten können ohne Rollenerwartungen der Umwelt als einschränkend oder bindend zu empfinden (ebd., S. 183). Untersuchungen bestätigen der Koedukation einen positiven Einfluss auf die Emanzipation der Mädchen (Koch-Priewe, 2002, S. 21). Bei Jungen zeigen sich hinsichtlich des Geschlechterrollenverständ-

nisses keine Unterschiede im Vergleich zwischen monoedukativen und koedukativen Schultypen. Kraul und Horstkemper (zit. in Stürzer, 2003, S. 184) meinen, die Mädchen und Jungen sollten im Rahmen einer reflexiven Koedukation vorübergehend getrennt werden, um damit Themen, die im gemeinsamen Unterricht nicht hinreichend erörtert werden könnten, in geschlechtshomogenen Settings Raum geben zu können. Kauermann-Walter (zit. ebd., S. 180) hält solch eine partielle Separation angesichts der häufig geäußerten Vorurteile, Mädchen seien in den Naturwissenschaften nicht begabt, ebenfalls für sinnvoll. Die Evaluation von außerschulischen mono- und koedukativen Computerkursen bescheinigt Mädchen Lernvorteile in getrenntgeschlechtlichen Lernsituationen (Metz-Göckel u.a. zit. in Stürzer, 2003, S. 209). Obwohl die koeduzierten Mädchen und Jungen sich zumeist in geschlechtshomogenen Lerngruppen formierten, ordneten sich die Mädchen in diesen Kursen den dominanten Jungen unter. Geschlechtsuntypisches Verhalten könnten die Lernenden besser in monoedukativen Unterrichtsformen zeigen. Eine Studie zum Einsatz neuer Medien des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart aus dem Jahr 2002 diagnostiziert die Entstehung traditioneller Zuschreibungsmuster von Seiten der Lehrkräfte und Lernenden beiderlei Geschlechts (zit. ebd., S. 212). Die AutorInnen befürworten dennoch die Unterrichtung in getrenntgeschlechtlichen Gruppen nur für Übergangszeiten, um zu einem geeigneten Zeitpunkt die Gleichwertigkeit der Arbeiten beider Geschlechter zu demonstrieren und einer Stigmatisierung der „weiblichen Leistungen“ zuvorzukommen. Probleme in koedukativen Schulklassen ergeben sich nach Untersuchungen in der Laborschule Bielefeld (Faulstich-Wieland, 1995, S. 147), weil die Jungeninteressen an teamorientierten Ballsportarten durch die Lehrkräfte stärker berücksichtigt würden als die von den Mädchen präferierten individuellen Sportarten. Dies bringe eine bessere Leistungsförderung der Jungen mit sich. Der koedukative Sportunterricht solle deshalb den Neigungen der Mädchen in größerem Maße nachkommen und auf diese Weise eine inhaltliche Erweiterung herbeiführen. Darüber hinaus lassen sich bislang allerdings keine verlässlichen signifikanten Unterschiede zwischen ko- und monoeduzierten Mädchen und Jungen hinsichtlich der Interessenentwicklung und des Selbstkonzeptes nachweisen (Stürzer, 2003, S. 181). Befragungen

von SchülerInnen ergeben, dass die Mädchen und Jungen eine gemeinsame Unterrichtung offensichtlich befürworten und eine Dramatisierung der Genderthematik im schulischen Kontext nicht wünschen (ebd., S. 184). Preuss-Lausitz (zit. in Rohrmann, 2005, S. 25) vertritt auf der Basis von Untersuchungen die Ansicht, dass Jungen, die sich an einem traditionellen „Männlichkeitsbild“ orientieren, eher zu einer Befürwortung der Monoedukation neigen. Eine Sonderrolle spielt hierbei der Sexualkundeunterricht (Gluszczyński u. Krettmann, 2003, S. 52). In diesbezüglichen SchülerInnenbefragungen von der dritten bis zur sechsten Klassenstufe präferierten die älteren Kinder von dreizehn bis vierzehn Jahren zunehmend die Unterrichtung in geschlechtsgetrennten Lerngruppen. Mit 22% wurde dieser Wunsch von den Jungen aber deutlich weniger vertreten als von den Mädchen, die zu 44% die Bildung geschlechtshomogener Gruppen befürworteten.

## **7.2. Schulräumlichkeiten und ihre Relevanz für die Konstruktion von Geschlechterrollen**

Örtlichen Räumlichkeiten wird über den schulischen Kontext hinaus innerhalb der Sozialisationsforschung eine große Funktion zugewiesen. Konzeptentwicklungen aus der Soziologie bescheinigen räumlichen Aspekten eine Wechselwirkung mit in ihnen erfolgenden sozialen Handlungen (Nissen, 1997, S. 129 f.). Bourdieu (zit. ebd., S. 131) sieht räumliche Konstellationen und personelle Anordnungen in Räumen als Aggregate von sozialen Hierarchien an. Die sozialen Stellungen von Personen würden durch deren Positionierungen in Räumen repräsentiert. Gewisse Parallelen zeigen sich bei Goffman (ebd., S. 132). Er geht davon aus, dass sich hierarchische Verhältnisse in dem Maße der territorialen Ansprüche der Agierenden äußerten. Hierarchisch höher gestellte Personen beanspruchten mehr Raum für sich (*persönlichen Raum*) als niedrig positionierte. Die räumlichen Positionierungen genießen auch in dieser Theorie hohen Stellenwert. Den aufgeführten Annahmen entsprechend verkörpern räumliche Strukturen soziale Ungleichheiten und „Machtverhältnisse“ (vgl. ebd., S. 153). Voß (zit. ebd., S. 134) bezieht in sein Konzept der *Lebensführung* die Kategorie „Zeit“ mit ein. Er legt seinen Schwerpunkt auf die soziale Interaktion und beleuchtet die „Alltagspraktiken“, welche sich in Raum-Zeit-Strukturen abspielen. Raumbezogene Vorgaben und Regelungen könnten als sozial weitergegeben

ne Strukturvorgaben die subjektive Wahrnehmung und die Interaktion der Beteiligten in Räumen maßgeblich beeinflussen.

In ihrer sozialisierenden Funktion stellen Räumlichkeiten unter Bezug zu Leontjews Aneignungskonzept<sup>25</sup> (ebd., S. 153 f.) Handlungsfelder dar, an die bestimmte geschichtlich und kulturell überlieferte Nutzungsfunktionen und Verhaltensanweisungen geknüpft sind. Hierdurch erschließt sich auch die gesellschaftliche Bedeutung von spezifischen Räumen, die bestimmte charakteristische symbolische Dimensionen besitzen, welche sich nach Leontjew im sozialen Handeln von Personen niederschlagen. Kinder treten demnach nicht in leere, rein physikalische Räume, sondern in sozial geprägte und funktional festgelegte Umwelten ein, die ihnen einen Platz und damit verbundene Tätigkeiten zuweisen. In der Verbindung sozialer und räumlicher Aspekte entsteht erst die Begründung einer sozialräumlichen Betrachtung von Sozialisationsprozessen. Raumaneignung erfolgt über die aktive subjektive Erschließung von Räumen unter Vermittlung ihrer historisch und gesellschaftlich begründeten Bedeutung und Funktion. Menschen erkunden bei der Erschließung von Räumen die ihnen innewohnenden „Möglichkeiten und Grenzen“, welche ihnen im Kontakt mit anderen Personen mitgeteilt werden (ebd., S. 175). Dementsprechend steht das Agieren von Personen auch in einem Verhältnis mit ihrem Verständnis von räumlichen Verhältnissen (ebd., S. 154). Im Allgemeinen – über den Schulbereich hinaus – gibt es tendenzielle geschlechtsabhängige Unterschiede in der Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen (ebd., S. 191).<sup>26</sup> Mädchen sind in ihren Aktivitäten stärker als Jungen „verhäuslicht“, d.h., sie üben eine regere Teilnahme an institutionalisierten Angeboten in dafür zugewiesenen Räumen aus (Vereinsangebote, kirchliche Jugendarbeit, etc.). Darin spiegelt sich die zunehmende Auslagerung erzieherischer Arbeit aus den Familien und privaten Räumen in organisierte Angebote der Wohlfahrtspflege oder privater Trä-

---

<sup>25</sup> Leontjews marxistisches Aneignungskonzept (zit. in Nissen, 1997, S. 45) weist Gegenständen der materiellen Umwelt eine „sachliche Gegenstandsbedeutung“ zu. Die individuelle Aneignung von gegenstandsbezogenen Praktiken insbesondere in der Arbeitsproduktion richtet sich demnach an der historisch begründeten und kollektivierten funktionalen Zuweisung von Arbeitsgegenständen aus. Der Aneignungsprozess ist hier ein Vorgang der Vergesellschaftlichung menschlichen Handelns.

<sup>26</sup> Selbstverständlich sollten Ergebnisse allgemeiner Statistiken und einzelner Studien nicht auf individuelle Praktiken übertragen werden, denn unter Hinweis auf die bereits in der Einleitung angesprochenen Individualisierungstendenzen, gibt es über die Geschlechtergrenzen hinweg breite individuelle Verhaltensstreuungen.

ger, welche offensichtlich in besonderem Maße von Mädchen frequentiert werden. Auch Jungen nutzen derartige Angebote, in ihrem Engagement konzentrieren sie sich allerdings im Vergleich zu den tendenziell kulturell-ästhetischen Betätigungsfeldern der Mädchen stärker auf den sportlichen Bereich. Darüber hinaus nutzen mehr Mädchen als Jungen Räume, welche über die ihnen zugewiesenen Funktionen und ihre Beschaffenheit einen kontextuellen Tätigkeitsrahmen vorgeben. Diese Orientierung wird über die klare Definitionsvorgabe dieser Räumlichkeiten als „*Verinselung*“ bezeichnet. Offenbar äußern sich unterschiedliche Rollenerwartungen an die Geschlechtsgruppen in deren verschiedenen Ausprägungen der Raumaneignung und -nutzung. In der „häuslicheren“ Orientierung der Mädchen spiegelt sich beispielsweise die bereits mehrmals geäußerte These, Mädchen und Frauen bekämen den innerhäuslichen, Jungen und Männer den außerhäuslichen Part als Tätigkeitsfelder zugeschrieben (vgl. Rauschenbach, zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 103). Letztere sind dementsprechend häufiger an öffentliche Räume anzutreffen (ebd., S. 202). Öffentliche Freiräume bieten Jungen Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren, wobei häufig Mutproben oder -darstellungen, Risikopraktiken, sportliche Aktivitäten und andere raumbesetzende Tätigkeiten die territorialen Tätigkeiten von Jungen prägen. Die weniger institutionalisierten Betätigungsfelder der Jungen im Außenbereich lassen sie laut Faulstich-Wieland (ebd.) ein breiteres Spektrum an sozialen Erfahrungen machen. Dieser These kann insofern widersprochen werden, als Mädchen mit der Orientierung an institutionalisierten Freizeitangeboten selber Sozialfelder betreten, die Jungen seltener erleben. Deshalb wäre es unter Umständen angebrachter, hier weniger bewertend von unterschiedlichen Erfahrungsspektren der Geschlechtsgruppen zu sprechen anstatt männliche Verhaltensweisen als solche mit einem breiteren Erfahrungsschatz anzusehen. Allerdings ist eventuell der Ansicht Rauschenbachs (zit. ebd.) zuzustimmen, dass Mädchen mehr unter der Aufsicht erwachsener Bezugspersonen stünden.

### **7.2.1. Schulische Orte und Räume**

Anlehnend an Voß' Konzept der *Lebensführung* beschreiben Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 70) die räumlichen Aspekte von Schulen im Zusammenhang mit zeitlichen Regelungen. Demnach werden Schülerinnen



und Schülern bestimmte zweckgebundene Räume für festgelegte Zeiten zwangsweise zugewiesen. Die Autorinnen unterscheiden zwischen „Klassenräumen“ und „Fachräumen“, grenzen diese aber darüber hinaus vom restlichen Schulgebäude ab, welches als Aufenthaltsort für Pausen dienen kann. In ihren Ausführungen beschreiben sie am Beispiel einer Schule explizit, wie ein Schulgebäude über seine Ausstattung, seine ästhetische Gestaltung – auch unter Verwendung von Kunstwerken der SchülerInnen – und seine räumliche Aufteilung ein eigenes, ganz spezielles Flair verkörpern kann (ebd., S. 71 f.). Rohrmann (2005, S. 49) meint, die oftmals offene und großflächig angelegte Konzipierung von Schulhöfen und -fluren begünstige das in Besitz nehmende Agieren von Jungen, welche durch Tobereien und stark körperliches Agieren erstens einen Großteil der Örtlichkeiten für sich beanspruchten und zweitens dadurch auch häufiger Unfälle riskierten. Mädchen stünden in geografischer Hinsicht oftmals eher am Rande.<sup>27</sup> Bei der Betrachtung des Verhaltens im sozialräumlichen Kontext muss folglich genauer beachtet werden, welche spezifischen Spiel- und Nutzungsangebote die Gestaltung eines Pausenhofes den Mädchen und Jungen bereithält und inwiefern dadurch geschlechterstereotype Verhaltensweisen gefördert werden (vgl. Rohrmann, 2005, S. 21).

Unterrichtsräume zeichnen sich bis in die heutige Zeit in der Regel durch ihre Funktionalität aus (Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 69). Zurückgehend auf die Konzeptionen des Baumeisters Furttenbach (1591-1667) orientieren sich Schulbauten vornehmlich an den Unterrichtsinhalten und nicht an den Bedürfnissen der Lernenden. Fachräume stehen durch den besonders herausgehobenen Status, den die Lehrkräfte in ihnen einnehmen, in einem Gegensatz zu Klassenräumen (ebd., S. 86). Anders als in Klassenräumen sind die Lehrenden hier nämlich „Gastgeber“, welche die Schülerinnen und Schüler in an spezifischen Fachinhalten ausgerichteten Räumen empfangen. Allein durch die Schlüsselgewalt wird den LehrerInnen in diesen Räumen eine besondere Macht zugewiesen. Faulstich-Wieland et.al. beschreiben in ihren Ausführungen einen Physik-Hörsaal, der in seiner Aufmachung die hierarchische Stellung der unterrichtenden Lehrkräfte durch die räumlich

---

<sup>27</sup> Die Spiele und Aktivitäten von Mädchen und Jungen in Schulpausen werden explizit in Abschnitt 7.6. aufgegriffen.

vom Rest der Tische abgegrenzte Positionierung des Lehrpultes hervorhebe (ebd., S. 88). Auch in seiner „massiven“ Beschaffenheit und Ausstattung äußere sich diese Abgrenzung des Lehrpultes. Faulstich-Wieland et.al. (ebd., S. 90) überlegen in dieser Erörterung, ob der besondere Charakter des Faches Physik durch dessen räumliche Ausgrenzung an einen derart strukturierten Ort in einem engeren Zusammenhang mit der Herstellung von Geschlechterstereotypen stehe. Sie vermuten hinter den dargestellten Konstellationen ein Abbild *hegemonialer Männlichkeit*. Auf diese Weise bilde dieses Fach in dem beschriebenen Fall einen krassen Gegensatz zur Praxis in „Deutsch“. Denn letzteres Fach werde an der untersuchten Schule im Klassenraum gegeben, wo die Lehrkräfte die „Gäste“ in der Schulklasse darstellen und nicht über eine vergleichbare räumliche Positionierung verfügen. Es wäre in diesem Zusammenhang möglicherweise sinnvoll, verschiedene Fachräume miteinander zu vergleichen. Beispielsweise könnten Gegenüberstellungen von Kunst- und Physikfachräumen näheren Aufschluss darüber geben, inwiefern durch die Konzipierung verschiedener fachgebundener Örtlichkeiten unterschiedliche Bilder der in ihnen behandelten Disziplinen verkörpert werden und hierarchische Strukturen, die im Einklang mit Geschlechterbildern stehen könnten, durch räumliche Gestaltungen ausgedrückt werden.

### **7.2.2. Die Bedeutung der Sitzordnung**

Die Verteilung von Klassenmitgliedern auf einzelne Tischgruppen stellt zunächst lediglich eine für den Organisationsablauf notwendige Tatsache dar, für die Mädchen und Jungen einer Schulklasse bildet diese Maßnahme aus subjektiver Sicht hingegen einen elementaren und moderierenden Eingriff in die Gestaltung ihrer sozialen Kontakte (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 43). Über die Zugehörigkeit zu einer Tischgruppe erfolgt nicht zuletzt eine sichergestellte soziale Integration in den räumlichen Kontext der Schulklasse (ebd., S. 267). Zumeist haben die Kinder und Jugendlichen großen Einfluss auf die Bildung von Sitzgruppen, so dass das Prozedere zu einem Aushandlungsverfahren wird, welches über das Zusammensitzen von befreundeten SchülerInnen oder über deren Separierungen entscheidet (ebd., S. 43). In diesem Vorgang erfährt die Unterscheidung der Geschlechter eine bedeutende Aufwertung. In einer Schulstudie bei SchülerInnen der vierten

bis sechsten Klassenstufen an der Laborschule Bielefeld im Jahr 1998 (ebd., S. 45) beobachteten Breidenstein und Kelle bei freier Platzwahl der Kinder den Vorzug geschlechtshomogener Sitz- und Arbeitsgruppen. Die Präferenz gleichgeschlechtlicher Sitznachbarn sei in den beobachteten Situationen für die beteiligten Kinder völlig selbstverständlich und deshalb auch nicht Inhalt einer Thematisierung. Bei der spontanen Bildung von Arbeitsgruppen unternähmen die Kinder selbst bei dem Wunsch getrenntgeschlechtlicher Gruppenzusammensetzungen eine Geschlechterunterscheidung, indem sie nicht die Namen bestimmter Kinder des anderen Geschlechts nannten, sondern zunächst verallgemeinernd äußerten, sie wollten „mit Jungen“ bzw. „mit Mädchen“, also mit Mitgliedern der „entgegengesetzten“ Geschlechtergruppe zusammen arbeiten. Auch Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 90 f.) nahmen in einer Längsschnittuntersuchung an drei Schulklassen von der siebten bis neunten bzw. achten bis zehnten Klassenstufe – also bei Jugendlichen in einer älteren Altersstufe –entsprechende Präferenzen wahr. In dieser Sache registriert die Studie auch eine unterstützende Haltung bei den Lehrkräften (ebd., S. 104). Daraus lässt sich schließen, dass der Geschlechtszugehörigkeit bei der Herstellung einer Sitzordnung die zentrale und dramatisierende Bedeutung zukommt. Faulstich-Wieland et.al. erkennen in dieser Praxis die Bildung von „Geschlechterräumen“ als „*institutionalisierte Räume*“. Damit stellen sie einen Bezug zu Goffmans Ausdruck der *institutionellen Reflexivität* (zit. in Kotthoff, 1994, S. 162; s. auch Abschnitt 2.3.) her. Mit diesem Begriff begründet Goffman ein Konstrukt, dass das *Geschlechterarrangement* besonders durch dessen Institutionalisierung begründet sieht, weil die Gesellschaft auf die Unterschiedlichkeit der Geschlechter baue. Die Geschlechterdifferenzen seien aber vielmehr das Produkt dieser Handhabung anstatt deren Grundlage.

Für die Mädchen und Jungen genießt das Geschlecht als Aspekt der eigenen Gruppenzugehörigkeit eine wesentliche Ressource, weil es als äußere Tatsache im Gegensatz zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen ein zunächst nicht bewertbares Kriterium darstellt (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 58). Die Bevorzugung von Angehörigen der eigenen Geschlechtsgruppe unter Ausschluss von Mitgliedern der anderen orientiert sich am Geschlecht als identitätsstiftendes Merkmal (Rohrmann, 2005, S. 61). Die Zugehörigkeit zu

einer eigenen Gruppe („*in-group*“) und die Abwendung von der Gegengruppe („*out-group*“) spielen hierbei eine herausgehobene Rolle. Die geschlechtertrennende Gruppenintegration bedeutet auf der einen Seite für die Klassenangehörigen eine Form der Entlastung und „Privatheit“, andererseits kann sie auch mit Verpflichtungen einhergehen, weil die Mitglieder einer Geschlechtsgruppe evtl. füreinander Verantwortung übernehmen müssen (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 266). Auf diesen Bereich der sozialen Interaktion werden die Abschnitte 7.5. und 7.6. zu Sprechen kommen. Es ist ungeklärt, ob die Bildung geschlechtshomogener Sitzgruppen für Mädchen eine andere Bedeutung hat als für Jungen. In Anlehnung an die These, dass sich „Männlichkeit“ über die Negation des „Weiblichen“ definiere (Faustich-Wieland et.al, 2004, S. 147), kann es für Jungen aber von besonderer Bedeutsamkeit sein, an einem „Jungentisch“ zu sitzen, weil die Mitgliedschaft in einer von Mädchen dominierten Gruppe mit einem subjektiv empfundenen Statusverlust verbunden sein könnte. Hierin ließe sich in Anlehnung an Connells Theorie der *hegemonialen Männlichkeit* von Marginalisierungstendenzen sprechen, die auch Jungen und Männer treffen könnten, indem diese in den Bereich des „Weiblichen“ eingeordnet würden. In diesem Sinne lässt sich bei den Beharrungstendenzen auf geschlechtergetrennte Sitzgruppen durchaus von einer Form des *doing gender* sprechen.

### **7.3. Reproduktion von Männlichkeitsbildern in Schulbuchdarstellungen**

Nicht nur die Auswahl von Lesetexten im Unterricht kann wie erwähnt für die geschlechtsspezifische Interessenbildung und Reproduktion von Geschlechterrollen bedeutend sein (vgl. Abschnitt 6.2.1.). Ebenso können die Abbildungen von Mädchen und Frauen bzw. von Jungen und Männern in Schulbüchern – sei es durch bildliche Darstellungen oder durch textliche Deskriptionen – gängige Geschlechterstereotypen und entsprechende Rollenzuweisungen repräsentieren und vermitteln (vgl. Hunze, 2003, S. 53 f.). Einen wesentliche Aspekt innerhalb der wissenschaftlichen Gender-Diskussion genießt seit Einführung der Koedukation das Postulat der gleichberechtigten Geschlechterdarstellung in Schulbüchern und -medien. Diese Forderung beruht auf dem Gedanken, dass die dargestellten Bilder von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ einen sozialisierenden Faktor für die

Persönlichkeitsentwicklung der rezipierenden Mädchen und Jungen bilden. Die subjektive Verarbeitung von in Schulbüchern verkörperten Geschlechtertypisierungen darf allerdings nicht als monokausaler Vorgang angesehen werden (ebd., S. 54). Die Aufnahme von Bild- und Textinhalten stellt keine bloße Konditionierung dar, sondern verläuft individuell unterschiedlich. Die Untersuchung der Wirkungen von Geschlechterdarstellungen in Schulmedien muss unter Einbeziehung diverser Faktoren – u.a. dem Rezeptionsverhalten der SchülerInnen, dem Unterrichtskontext und der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte – erfolgen. Es ist mit Faulstich-Wieland (1995, S. 111) zu bedenken, dass Jungen in Ermangelung realer männlicher Vorbilder in ihrem sozialen Umfeld eventuell stärker mediale Männlichkeitsdarstellungen als identitätsstiftende Mittel heranziehen als dies in entgegengesetztem Sinne bei Mädchen erfolgt. Die Autorin bezieht sich mit dieser Äußerung zwar auf das Feld der Kindergärten mit einem deutlichen Frauenüberhang, allerdings ist eine Unterrepräsentierung von Männern zumindest in Grundschulen wie angeführt feststellbar, womit diese Anmerkung auch für diesen Bereich relevant wird. Hunze (2003, S. 55) sieht in der kritischen Diskussion medialer Geschlechterdarstellungen eine Option, gängige Typisierungen und Rollenvorgaben thematisch in den Unterricht zu integrieren und damit bei den Schülerinnen und Schülern ein entsprechendes Bewusstsein für die Gender-Thematik heranzubilden. Die multifaktorielle Betrachtung der Schulbuchanalyse darf dennoch aufgrund der potenziellen Möglichkeit, dass geschlechterdiskriminierende mediale Darstellungen überholte und sexistische Stereotypen verkörpern, den Blick auf die „symbolische Repräsentation der Geschlechter“ nicht ausblenden (ebd., S. 54). Eine paritätische Geschlechterdarstellung kann in diesem Sinne einen Beitrag zur Gleichstellung leisten. Ein repräsentativer Anteil von Frauen, die an der Produktion von Schulbüchern als Autorin oder Herausgeberin beteiligt sind, kann eine Bedingung für die Umsetzung der Gleichberechtigung in obigem Sinne sein (ebd., S. 60). Untersuchungen aus dem Beginn der 90er Jahren zeigen, dass der Frauenanteil mit 27% zwar einen signifikanten Fortschritt in der Entwicklung seit den 70er Jahren bedeutet, von einer gleichberechtigten Repräsentanz der Frauen in der Schulbuchproduktion kann angesichts dieser Proportion dennoch keine Rede sein. Hunzes

(ebd., S. 53-81) Vergleich von Schulbuchstudien der vergangenen dreißig Jahre bescheinigt den Verlagen eine sukzessive gleichberechtigte Praxis in dem Verhältnis der zahlenmäßigen Repräsentierung von Mädchen in Schulbuchdarstellungen. Frauen stellen jedoch bis heute offensichtlich mit 30% im Vergleich zu Männern eine unterrepräsentierte Gruppe in den Schulbuchabbildungen dar. Verschiedene Untersuchungen am Anfang der 90er Jahre stellten fest, dass insgesamt ca. 60-75% der dargestellten Personen männlichen Geschlechts waren. In der Art und Weise der Verkörperung unterscheiden sich die Darstellungen in Büchern dieser Zeit besonders hinsichtlich der Präsentation der Geschlechter im Erwerbssektor. Studien aus den letzten drei Jahrzehnten kommen zu dem Ergebnis, dass weitaus weniger Frauen in erwerbstätigen Verhältnissen in Schulbüchern abgebildet werden als dies der Realität entspricht (ebd., S. 62 u. 79). Mitte der 90er Jahre wurde trotz einer Verdreifachung diesbezüglicher Illustrationen von Frauen im besagten Zeitraum lediglich ein entsprechender Prozentsatz von ca. 30% ausgewiesen. Das heißt, dass die Rollenzuweisung der Männer in den Bereich des Arbeitssektors in Schulbüchern deutlicher ausgedrückt wird, als dies im gesellschaftlichen Leben erfolgt. Das in Schulbuchabbildungen präsentierte Berufsspektrum für Jungen bildet darüber hinaus eine breitere Palette als das der Mädchen. Entsprechend wird der familiäre und reproduktive Bereich in Schulbüchern mehr den Mädchen und Frauen zugewiesen. Diese werden mehrheitlich bei Tätigkeiten im Haushalt oder in Situationen der sozialen Fürsorglichkeit abgebildet, wenngleich die Abbildung von Jungen und Männern in diesen Tätigkeitsfeldern zunimmt. Eine Analyse der in Schulbüchern abgebildeten Eigenschaften von Mädchen und Jungen aus dem Jahr 1996 (ebd., S. 75) kam zu einem widersprüchlichen Ergebnis: Teilweise wurden althergebrachte Stereotypen weiterhin in Schulbüchern verkörpert, andererseits wurden Mädchen wie Jungen auch mit Eigenschaften figuriert, welche gängigen Zuweisungen widersprachen. Jungen werden in den untersuchten Büchern beispielsweise häufig ängstlich dargestellt. Generell lässt sich anhand der Studie dennoch ein großer Anteil von Abbildungen finden, die Jungen als aggressive und gewalttätige Charaktere darstellen. 1982 wurden laut Analysen (zit. ebd., S. 66) Jungen zu 41% mit aggressiven Verhaltensweisen dargestellt (Vgl. Darstellungen aggressiven

Verhaltens bei Mädchen 14%). Untersuchungen des Jahres 1992 stellten eine Zunahme der Darstellungen aggressiven Jungenverhaltens auf 47% an, die des entsprechenden Mädchenagierens steigerte sich jedoch deutlicher, nämlich um 12%. Mädchen und Jungen finden in Schulbüchern mittlerweile eine gleichberechtigtere Illustration als Frauen und Männer. Jahnke-Klein (2005, S. 110) beobachtet eine allmähliche Abnahme klischeehafter Mädchendarstellungen in Mathematik-Lehrbüchern. Diese würden mittlerweile häufiger rollenabweichend illustriert oder abgebildet als Jungen. Eine konsequente Umsetzung der gleichrangigen Darstellung der Geschlechter wurde bislang nicht umgesetzt, obwohl dies durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986 (zit. ebd., S. 80) bestimmt wurde. Die Darstellungen in Schulbüchern sollten demnach keine „einseitig festlegenden Aufgabenzuweisungen“ verwenden, sondern diese gegebenenfalls als Teil einer abgebildeten Realität problematisieren, um bei Mädchen und Jungen die freie Entscheidungsübernahme in familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben zu fördern.

Besonderer Entwicklungsbedarf besteht offensichtlich in der Sensibilisierung der Verlage und HerausgeberInnen für die Verwendung einer geschlechterdifferenzierenden Sprache (ebd., S. 76). Offensichtlich wird diese in Schulbüchern zumeist nicht verwendet. Bis heute beschränken sich Formulierungen zumeist auf die männliche Form. Desweiteren werden bei Aufzählungen Männer erfahrungsgemäß vor Frauen genannt.

Die Heranziehung von Geschlechterdarstellungen in Lernsoftware bescheinigt diesem Medium eine deutliche Orientierung an gängigen Geschlechterstereotypen (Stürzer, 2003, S. 211). Mädchen und Frauen sind hierbei nicht nur deutlich in der figürlichen Berücksichtigung unterrepräsentiert, sondern werden als Opfer in Gegenüberstellung zum „männlichen“ Helden typisiert. Könnte es sein, dass sich in dieser Praxis die Orientierung an „männlichen“ Leitbildern orientiert? Konzipieren möglicherweise in der Mehrzahl Männer Lernprogramme für eine männliche Zielgruppe? Diese Fragen könnten Gegenstände weiterer Studien sein. Auffällig ist, dass die Gestaltung eines technischen Mediums – welches tendenziell wie besprochen stärker dem „männlichen“ Tätigkeitsfeld zugewiesen wird – offensichtlich in besonderer Weise traditionelle Bilder von „Männlichkeit“ verkörpert. Das Festhal-

ten an traditionellen Rollenvorgaben und Geschlechterstereotypen in diesem Bereich kann die größere Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Jungen und Männern im technischen Sektor über die bloße Darstellung hinaus auch reproduzieren, indem sie in der medialen Darstellung und Gestaltung in den aktiven Heldenstatus gerückt werden.

#### **7.4. Geschlechtliche Selbstinszenierung am Beispiel des Konsumverhaltens und der Aufmachung des Körpers**

Der Körper bildet das Kriterium der geschlechtlichen Zuweisung und ist die wesentliche Grundlage für die soziale geschlechtsgebundene Interaktion, das *doing gender* (Raithel, 2004, S. 108). Als Resultat der unterschiedlichen Ausbildung eigener Geschlechtsidentitäten bei Mädchen und Jungen werden die Körper von beiden Geschlechtern auf unterschiedliche Weisen in symbolischen Inszenierungen über bestimmte Praktiken inszeniert. Jungen neigen analog zum körperlichen Leistungsimperativ als männlichem Stereotyp vordem zu einem instrumentellen Körpervverständnis (s. Abschnitte 2.3. und 3.2.).<sup>28</sup> In ihrer Selbstwahrnehmung richten sich Jungen laut Gluszczyński und Krettmann (2003, S. 38) entsprechend stark an ihrer körperlichen Stärke und ihrem sportlichen Leistungsvermögen aus. Sie befragten in einer Studie neun- bis dreizehnjährige Mädchen und Jungen u.a. zu ihrer Körperwahrnehmung. Nach ihrem Befund äußerten 53% der Jungen, sie wären gerne stärker, (Vgl. Mädchen: 31%). Den Wunsch, dünner zu sein, drückten nur 32% der Jungen aus (Vgl. Mädchen: 48%). Aus solchen Körperbildern können in Einzelfällen Zwänge entstehen, die durch mediale Abbildungen in Jugendzeitschriften, figürlichen Darstellungen in Computerspielen und Idole aus Fernseh- oder Kinofilmen zusätzlich genährt werden. Mit dem durchschnittlich früheren Einsetzen der Pubertät bei Mädchen erlangen diese einen körperlichen Entwicklungsvorsprung gegenüber den Jungen (ebd., S. 46). Das daraus resultierende Unterlegenheitsgefühl der Jungen kompensieren selbige des öfteren durch sexuelle Anspielungen oder konkurrenzbetonte Ausgrenzungen in Schulfächern, in denen körpernahe Praktiken thematisiert oder angewendet werden (Sexualkundeunterricht, Sport, ...). Die Entwicklung eines eigenen Modestils genießt allerdings auch bei Jungen

---

<sup>28</sup> Mädchen mit einem internalisierten sensiblen Körpervverständnis setzen sich körperlich vermehrt insbesondere über modische Accessoires, Schminkpraktiken und die Gestaltung ihrer Frisuren in Szene (Raithel, 2004, S. 109).



einen hohen Stellenwert (vgl. Faulstich-Wieland et.al, 2004, S. 107 f.). In Teilen wird die Geschlechterpolarität in der Herausbildung typisierender Stilisierungen bemerkbar (z.B. in den Haarlängen). Trotz modischer Veränderungen und erweiterter Spektren für beide Geschlechtsgruppen gelten bis in die heutige Zeit lange Haare als „weiblich“ und kurze Haare als „männlich“. In Jungengruppen wird demnach festgelegt, welche Haarpraktiken akzeptiert werden oder als „unmännlich“ – also „weiblich“ – ausgegrenzt werden (ebd., S. 115). Nach Faulstich-Wieland et.al. (ebd., S. 108) grenzt sich der „männliche“ Haarstil in seiner Unauffälligkeit vom „weiblichen“ ab. In Einzelfällen beobachten die Autorinnen (ebd., S.116 f.) hingegen, wie ein selbstbewusstes Auftreten von Jungen mit abweichenden Haarpraktiken (Färben der Haare oder Verwendung von Haargel) nicht mit deren Statusverlust einhergeht, sondern anscheinend zu einer Entdramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit führen kann. Die Aufwertung modischer Praktiken und die Orientierung an Trends und Modemarken führt an schulischen und außerschulischen Treffpunkten zu einem wachsenden Konsumdruck, der die soziale Schichtzugehörigkeit als weitere beeinflussende Komponente zur Eigendarstellung ins Spiel bringt und des weiteren über die Konsumorientierung in der Ausprägung eines zur Schau gestellten Lebensstils mündet (Ferchhoff, 1999, S. 206 f.). Für Mädchen bildet die Kleidung zusammen mit Haar- und Körperpflegemitteln ein bedeutendes Konsumfeld. Jungen orientieren sich auch in ihrem Konsum mit Vorliebe im technischen Sektor (Handys, Computer, MP3-Player, etc.). In Abhängigkeit von gewissen Modeerscheinungen und sozialen Orientierungen zeichnet sich die Pop-Kultur seit den 60er Jahren wiederholt durch Androgynität aus (ebd., S. 220 f.). Dem gemäß ist in einigen Szenen und Bereichen eine wachsende Aufweichung der Geschlechterrollen und modischer Praktiken zu beobachten. Das Schminken und die Beschäftigung mit der Körperpflege und körperlicher Schönheit ist in Teilen zu einem Betätigungsfeld beider Geschlechter geworden. Mädchen und Frauen dringen auch vermehrt in männliche Domänen, wie z.B. die Kampfsportarten vor. Das Festhalten an der Geschlechterdichotomie ist dennoch stabil. Möglicherweise wäre es sinnvoll zu hinterfragen, ob Mädchen und Jungen z.B. der Betätigung in denselben Sportarten

oder der Praxis der Haargestaltung und Körperpflege tatsächlich die gleichen Bedeutungen beimessen.

### **7.5. Interaktionsprozesse im Schulunterricht – Lernprozesse und Problemkonstellationen im Zusammenspiel von Unterrichtsformen und Vorgaben durch die Lehrkräfte**

Die Behandlung sozialer Interaktionen im Unterricht verlangt an dieser Stelle eine thematische Eingrenzung des vorliegenden Teilabschnitts. Die Schule bietet ein Sozialfeld für diverse Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Dementsprechend ist mit Breidenstein und Kelle (1998, S. 13) davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei sich bietenden Gelegenheiten – insbesondere in Pausen – der Aufsicht und Eingriffsmöglichkeit der Lehrkräfte entziehen. Auf dem Pausenhof bieten sich den Mädchen und Jungen vielfältige Betätigungsmöglichkeiten. Es wird miteinander gespielt, sich gegenseitig geärgert und geneckt. Auch im Unterricht bilden inoffizielle Nebentätigkeiten für die Mädchen und Jungen eine Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten und selbstverständlich ärgern sie sich auch in diesen Situationen. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass sich außerhalb des Unterrichts raumgreifende Neckereien und Konfliktsituationen, Spiele und weitere Betätigungen ungestörter austragen lassen. Deshalb wird dieser Bereich an späterer Stelle erörtert. Zunächst werden die für den Unterrichtsablauf relevanten Interaktionen beleuchtet.

In der Kontaktgestaltung zu den Lehrkräften müssen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal unterordnen und sich an das Leistungsprinzip als fundamentales Kriterium für die Bildungsanstalt anpassen (Hurrelmann, 2004, S. 95). Der Bildungsaufgabe werden Schulen durch straffe organisatorische Strukturen gerecht, die für die Kinder und Jugendlichen mit verbindlichen Aufgabenstellungen und Regeln verbunden sind (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 13). Auch die Zusammensetzung von Schulklassen betont den Zwangscharakter des Schulsystems, denn die Mädchen und Jungen können sich ihre Schulklassen nicht selber aussuchen. Dennoch bildet die gemeinsame Einordnung von Kindern und Jugendlichen in altershomogene Klassenverbände eine Ressource für Freundschaften und soziale Kontakte. Die Kontrolle dehnt sich nicht auf alle Teilbereiche des Schullebens aus. Neben

den organisatorisch festgelegten Interaktionsabläufen im Unterricht und in anderen Aktivitäten bildet die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern in geschlechtshomogenen und geschlechtsgemischten Gruppen einen wesentlichen Bestandteil des Schullebens für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S. 114). Die besprochenen Schuluntersuchungen zeigen, dass die Gestaltung der Sozialkontakte auch in Unterrichtssituationen einen bedeutenden Raum einnimmt. Die Klassenzusammensetzung und Geschlechterverteilung beeinflusst diese Ausgestaltung offensichtlich in wesentlichem Maße. So belegen SchülerInnenaussagen, dass sich eine zahlenmäßige Überrepräsentation von Mädchen in Klassenverbänden positiv auf das empfundene Schulklima auswirkt (Faulstich-Wieland, 1995, S. 121; Faulstich-Wieland et.al, 2004, S. 27; Dreesmann zit. in Grünewald-Huber, 1997, S. 36). Im Vergleich zwischen den unterschiedlichen Schulformen erleben die Schülerinnen und Schüler die sozialen Beziehungen an Gymnasien am positivsten und in Hauptschulen am schlechtesten, wobei die Mädchen das Klima durchschnittlich als angenehmer bezeichnen als ihre Klassenkameraden (Horstkemper zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 121). Unter Bezugnahme auf die unterschiedliche Repräsentierung von Jungen an den Schulformen lässt sich unter Umständen die Hypothese aufstellen, dass der hohe Jungenanteil an Hauptschulen dem Sozialklima abträglich ist. Möglicherweise bedingt das tendenziell unterschiedliche Sozialverhalten von Mädchen und Jungen diesen Umstand. Während Mädchen eher einen ausgleichend kooperativen sozialen Umgangsstil pflegen, wird Jungen ein konkurrierenderes Verhalten attestiert (Stürzer, 2003, S. 162). Grünewald-Huber (1997, S. 282) sieht die Jungen in ihrem größeren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen im Vorteil. Sie meint, dass die Jungen über den Nutzen von der sozialen Zurückhaltung der Mädchen hinaus auch von deren kommunikativen Fähigkeiten profitierten. Die größere Durchsetzungsfähigkeit und das auffälligere Sozialverhalten von Jungen hat die Konsequenz, dass Mädchen im Klassenverband im Durchschnitt beliebter sind als Jungen (Rohrmann, 2005, S. 25).<sup>29</sup> Breidenstein

---

<sup>29</sup> Rohrmann (2005, S. 25) bedient sich bei dieser Feststellung des Auswahlverhaltens von SpielpartnerInnen bei Jungen und Mädchen und bezieht sich damit auf nicht unterrichtliche Situationen. Dieser Bereich wird im nächsten Teilabschnitt näher beleuchtet.

und Kelle (1998, S. 93 f.) stellten in Befragungen zu den beliebtesten Kindern fest, dass Jungen und Mädchen getrennt nach Geschlecht benannt wurden. Diese Praxis der Geschlechtertrennung fanden sie besonders in der vierten und fünften Klasse vor.<sup>30</sup> Den schulischen Anforderungen sind Mädchen und Jungen allerdings gleichermaßen ausgesetzt. Angesichts der sich stellenden Ansprüche kann es gelegentlich zu Entdramatisierungen der Geschlechtszugehörigkeit bei den Jugendlichen kommen (Faulstich-Wieland, et.al, 2004, S. 181). In der Gegenüberstellung der Schulinstitution und ihrer strukturellen Organisation auf der einen Seite und den Jugendlichen auf der entgegengesetzten bilden die Mädchen und Jungen als Schülerinnen und Schüler eine „Solidargemeinschaft“ (ebd., S. 197 f.). Diese Konstellation stellt für die Jugendlichen ein „Bewältigungsfeld“ dar, in dem die Rolle als Schülerin bzw. Schüler die Geschlechterrolle überlagert. Die Wahrnehmung dieser Rolle in sozialen Interaktionen bezeichnen Faulstich-Wieland et.al (2004, S. 197) analog zum Begriff des *doing gender* als „*doing student*“. Die „Solidargemeinschaft“ wird intern durch das Konkurrenzbestreben der Jugendlichen um gute Schulnoten teilweise aufgelöst. Die Jugendlichen stehen folglich vor dem Dilemma, sich im Klassenverband gegenüber dem Lehrpersonal als leistungsstarke Personen profilieren zu müssen und gleichzeitig nicht als VerräterInnen der Solidargemeinschaft zu gelten. Die Solidarität untereinander ist in Bezug auf die Leistungsaspiration und die Würdigung der Leistungen Anderer laut der bereits erwähnten Studie von Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 198) bei den Geschlechtern unterschiedlich ausgeprägt. Mädchen freuten sich demnach öfter und deutlicher über gute Benotungen von Klassenkameradinnen als dies bei Jungen der Fall sei. Bei allen in der Längsschnittstudie beobachteten Jahrgängen (siebte bis neunte bzw. achte bis zehnte Klassenstufe) verglichen die Jungen ihre Benotungen untereinander stärker als Mädchen (ebd., S. 201 f.). Sie waren darin deutlich konkurrenzbetonter. Besonders gut bewertete Schülerinnen und Schüler stellen die Gemeinschaft z.T. in Frage, was in einzelnen Fällen zu deren Ausgrenzung und Titulierung als „Streber“ bzw. „Streberin“ führen kann (ebd., S. 205 f.). Um nicht in die Nähe „streberhaften“ Verhaltens gerückt zu werden, beobachten Faulstich-Wieland et.al. (ebd.) von der achten

---

<sup>30</sup> In ihrer Studie bezogen sich Breidenstein und Kelle (2003, S. 21) auf eine Schulklasse von der vierten bis sechsten Klassenstufe.

bis zur zehnten Klassenstufe Abgrenzungsverhalten bei beiden Geschlechtern gegenüber den Lehrkräften. Eine wichtige Strategie stellt dabei die Distanzierung vom Unterrichtsgeschehen dar (ebd., S. 210). Der Rückzug vom Unterricht wird laut der Autorinnen von beiden Geschlechtsgruppen, allerdings in leicht differenzierten Formen praktiziert. Jungen verhielten sich dabei demonstrativer als Mädchen, indem sie sich bei Leistungsanforderungen durch die Lehrkraft unter Umständen konfrontativ äußerten. Begünstigt werde das selbstbewusste Auftreten möglicherweise durch den Umstand, dass schulunangepasstes Verhalten der Jungen in der Regel eine positive Sanktionierung durch die Peer-Group erfahre (ebd., S. 216). Im Vergleich zur Förderung des weniger auffälligen Sozialverhaltens der Mädchen durch die Lehrkräfte wird in Bezug zum Jungenverhalten der Einfluss der gleichgeschlechtlichen Peer-Group deutlich aufgewertet. Fend (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 121) geht in seinen Ausführungen auf die Positionen von Mädchen und Jungen ein, die sich in ihren Klassenverbänden als Vorreiterinnen bzw. Vorreiter in der Meinungsbildung hervortäten. Er bezieht sich dabei auf oppositionelles Verhalten gegenüber den schulischen Rollenzuweisungen und nimmt dies in Klassenstufen der Sekundarstufe I gleichmäßig auf die Geschlechter verteilt wahr. In den höheren Jahrgängen bildeten jedoch vornehmlich Jungen die Meinungsführerschaft. Sie bekämen zudem von den Mädchen zunehmend die Rolle der „Mutigen“ zugewiesen. Faulstich-Wieland (ebd.) interpretiert diesen Umstand als Etablierung der männlichen Geschlechterrollenzuweisung mit zunehmendem Alter.

Der Schulkontext verlangt von den Kindern und Jugendlichen wiederholt Kontakte über die Geschlechtergrenzen hinweg. Die Kooperation von Schülerinnen und Schülern ist in Form von gegenseitiger Unterstützung und deren Nachfrage geprägt (Krappmann u. Oswald, 1995, S. 192). Ungebetene Unterstützung kann von den Hilfe empfangenden Personen dabei durchaus als degradierend und entwürdigend empfunden werden. In anderen Fällen können Hilfeersuche auf Ablehnung stoßen. Bei Zehnjährigen beobachteten Krappmann und Oswald (ebd.) in diesem Kontext bei einer Längsschnittstudie viele Fälle von problematischen Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg. In dieser Altersgruppe waren die Mädchen die aktiveren Helfenden. Ihre Unterstützung war allerdings oftmals mit Maßregelungen

verbunden. Unter den Hilfesuchenden bildeten die Jungen die Mehrheit. Auffällig war, dass zahlenmäßig mehr Mädchen an diesen geschlechterübergreifenden Interaktionen beteiligt waren als Jungen. Diese ungleiche Verteilung bestand auch noch bei den Zwölfjährigen (zwei Jahre später). Allerdings gingen sowohl Bitten als auch Unterstützungen in dieser Altersgruppe in Anteilen etwa gleichermaßen von Mädchen und Jungen aus. Letztere boten jedoch häufiger unerbetene spontane Hilfe an. Die Autoren sehen darin den Versuch, Beziehungen zu knüpfen und sich durch „ritterliches“ Verhalten in Szene zu setzen. In diesem Sinne werde die maßregelnde Mädchenhilfe und die „umwerbende“ Unterstützung der Jungen zur Demonstration der Geschlechterdifferenzen (ebd., S. 194).

Die Schuleinstellungen und Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler korrelieren wesentlich mit der Beurteilung durch die Lehrkräfte (Faulstich-Wieland, 1995, S. 130) und mit der empfundenen Unterrichtsqualität (Klieme u. Rakoczy, 2003, S. 333 f.). Die Art und Weise des pädagogischen Umgangs und der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, zu dem die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung fähig und bereit sind, genießen einen entsprechenden Stellenwert für die Qualität des Unterrichts und für das von den Kindern und Jugendlichen empfundene Schulklima. Die Lehrkräfte sind als Repräsentanten des Bildungssystems als sekundäre Sozialisationsinstanz gleichwohl auf Vorgaben aus der familiären Erziehung der Jungen und Mädchen angewiesen (Hurrelmann, 2002, S. 187). Folglich ist das Lehrpersonal trotz einer hierarchischen Überordnung von der aktiven Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht abhängig (ebd., S. 199). Aus diesem Grunde wird auch die Ansicht vertreten, es handle sich im Kontakt zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen um eine reziproke Interaktion (Stürzer, 2003, S. 158). Wie bereits erwähnt bestehen im Durchschnitt tendenzielle Leistungsdifferenzen und ungleiche Interessenpräferenzen zwischen Mädchen und Jungen, die teilweise auf unterschiedliche Kompetenzzuschreibungen durch die Lehrkräfte zurückzuführen sind. Auch auf Unterschiedlichkeiten im Sozialverhalten wurde kurz hingewiesen. Die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Schulformen führt dazu, dass besonders an Grundschulen und Förder- bzw. Hauptschulen vornehmlich Lehrerinnen unterrichten (s. Abschnitt 5.2.). Sie

stehen dort mehrheitlich Jungen gegenüber. Die sich eventuell daraus ergebenden Problemkonstellationen wurden im Vorfeld kurz umrissen. Sie stellen sich unter Umständen in der täglichen Interaktion im Schulunterricht heraus. In Befragungen äußern Lehrerinnen und Lehrer wiederholt, sie träfen keine Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern (Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 223). Wahrgenommene Verhaltensunterschiede bei Mädchen und Jungen führen sie in der Regel nicht auf die Interaktionen im Schulgeschehen und auf ihr eigenes Wirken zurück. Die Genderthematik wird vielmehr von dem Lehrpersonal übersehen und nicht berücksichtigt (Blomberg, 2005, S. 4). Eine diesbezügliche Selbstreflexion der Lehrkräfte bildet jedoch ein wichtiges Fundament für eine geschlechterbewusste Arbeit in der Schule. Nicht zuletzt in der Zuschreibung von Kompetenzen orientieren sich viele Lehrkräfte, wie bereits problematisiert, an Geschlechterstereotypen (Stürzer, 2003, S. 158). Das soziale Interagieren wird ganz allgemein darüber hinaus durch die Unterrichtsgestaltung beeinflusst. In dem bereits angesprochenen Begriff des sogenannten „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetzes“ ist die Kritik v.a. feministischer Lehrerinnen an dem dominanten Jungenverhalten aber auch an deren Bevorzugung im Unterricht impliziert (Faulstich-Wieland, 1995, S. 126). Die Versuche von Lehrerinnen und Lehrern, Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Schulklassen zu einer regeren Teilnahme am Unterricht zu motivieren und die genannte Gesetzmäßigkeit damit aufzuheben, gestalten sich nach Erfahrungsberichten (zit. ebd.) offenbar schwierig. Da die passiveren Verhaltensweisen der Mädchen und das eher aktive Agieren der Jungen sich gegenseitig ergänzten, sei laut Aussagen von Lehrkräften eine Verlagerung der Aufmerksamkeit kaum möglich. Zudem bedeute das abwechselnde Aufrufen von Mädchen und Jungen eine Beschränkung auf den Frontalunterricht. Dies kann durch sogenannte „Aufrufketten“ modifiziert werden, wobei Schülerinnen bzw. Schüler, die sich zuletzt in einem Wortbeitrag äußerten, als nächstes ein Kind aus der anderen Geschlechtsgruppe „aufrufen“ sollen (vgl. Breidenstein, Kelle, 1998, S. 48). Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 140) halten angesichts von Beobachtungen in der zehnten Klassenstufe diese Methode unter Umständen für sexualisierend, weil dem Umstand, wer welche Person als nächstes aufrufe, im Rahmen der sogenannten „Flirtkomponente“ großes Gewicht beigemessen

werde. Andererseits sei diese Form der Kontaktaufnahme nicht freiwillig und deshalb weniger verfänglich als eine Interaktion außerhalb des Unterrichts. Rendtorff (2006, S. 192) lehnt diese Praxis als geschlechterdramatisierende Methode ab. Sie sieht in der Konzentration auf die „Geschlechterunterschiede“ und in den Versuchen, paritätische Gleichberechtigung im Unterricht zu erzielen, eine Bestärkung der Geschlechterdichotomie. Es stellt sich die Frage, ob möglicherweise eine Modifizierung der Unterrichtsform eine Veränderung herbeiführen kann. Kaiser (zit. ebd., S. 127 f.) kritisiert beispielsweise die mittlerweile häufig im Unterricht eingesetzte Form der Freiarbeit, welche durch die individualisierte Gestaltung das dominante Verhalten von Jungen begünstige. Diese Arbeitsweise beruhe auf dem „Nachfrageprinzip“, indem die Schülerinnen und Schüler im Bedarfsfall Unterstützung von den Lehrkräften nachfragen sollten. Dadurch komme es zu einer lautstärkeren Einforderung von Hilfe bei den Jungen, woraus eine Förderung der Konkurrenz zwischen ihnen und den Mädchen resultiere. Die Unterstützung „männlichen“ Konkurrenzverhaltens in der Freiarbeit sieht Kaiser (zit. in Stürzer, 2003, S. 154) auch darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler diese Unterrichtsform als Schnelligkeitswettbewerb ansehen könnten und versuchten, die Arbeitsaufgaben in möglichst kurzer Zeit zu bewältigen. Außerdem werde auf diese Weise die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens im Klassenverband verpasst (Kaiser zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 127). Im Frontalunterricht erhalten die dominanteren Jungen allerdings offenbar ebenfalls mehr Aufmerksamkeit von den Lehrkräften (Stürzer, 2003, S. 154). Enders-Dragässer und Fuchs (1989, 151) meinen, dass eine inhaltliche Ausrichtung der Unterrichtsstoffe an den Lebenswelten und Erfahrungsschätzen von Jungen zusätzlich zu dieser Problemkonstellation beitrage. Diese Ansicht fußt auf Studien gegen Ende der 80er Jahre (zit. ebd.). Es wäre zu überprüfen, inwieweit diese Feststellung oder Vermutung noch gilt. Einerseits trifft sie auf die behandelte Typisierung der Geschlechter in Schulbuchdarstellungen in Teilen weiterhin zu, andererseits steht die These wenigstens im Widerspruch zu der Annahme, Grundschullesebücher repräsentierten vornehmlich eine „Mädchenwelt“ (Stürzer, 2003, S. 118). Angesichts der festgestellten Leistungsunterschiede in einzelnen „männlich“ assoziierten Disziplinen – v.a. in Mathematik,



Physik und Chemie – ist eine solche Tendenz auch aktuell teilweise vorstellbar oder sogar zu vermuten. Jahnke-Klein (2003, S. 105 f.) beobachtet gerade diese Konfiguration männlicher „Denk- und Verhaltensweisen“ in den von Jungen dominierten Bereichen und fordert, es müsse an den Kommunikationsfähigkeiten bei den Jungen angesetzt werden. Sie betrachtet die häufig im Mathematik-Unterricht angewandte „fragend-entwickelnde Unterrichtsform“ mit Skepsis, weil die damit erzielte selbständige Denk- und Problemlösungsfähigkeit nicht „eingelöst werde“. Vielmehr mündeten derartige Unterrichtsgestaltungen in der Bevorzugung einzelner Schülerinnen und Schüler, während ein Großteil der Klasse isoliert werde und Nebenaktivitäten aufnehme. Neben der Vermutung, dass mit dieser Methode die Kommunikationsfähigkeit in ihrer Entfaltung gehindert werde, ist die Autorin der Ansicht, dass dadurch den Jungen eher gedient sei, weil sie mit diesem Unterrichtsstil besser umgehen könnten. Deren aktivere Teilnahme und das damit einhergehende Rückzugsverhalten der Mädchen lasse die Lehrkräfte häufig zu dem Schluss kommen, die Jungen seien die kompetentere Geschlechtsgruppe in Mathematik<sup>31</sup> (Stürzer, 2003, S. 152; Bussey u. Bandura u.a. zit in Dresel, Stöger et.al., 2006, S. 45). Jahnke-Klein (2003, S. 105 f.) befürwortet die Anregung eines diskursiven „*neosokratischen*“ Stils, der die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Stellungnahmen anregen und den Lernprozess als Gruppenvorgang gestalten soll. Die Lehrkräfte nähmen hierbei vielmehr eine moderierende Rolle ein und müssten sich durch Rückfragen gelegentlich vergewissern, inwiefern die Unterrichtsinhalte verstanden worden seien. Generell impliziert diese Idee eine freiere Gestaltung von Unterrichtseinheiten und eine geringere Einflussnahme der Lehrkräfte auf den Unterrichtsablauf. Das Beschränken auf die Moderation erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern eine Beachtung des Interaktionsverhaltens bei den Schülerinnen und Schülern. Mit dieser Anschauung rückt Jahnke-Klein in die Nähe von Hurrelmann (2002, S. 208), der die Orientierung des Unterrichts an den Lebenswelten der Jugendlichen fordert, weil LehrerInnen angesichts des sozialen Wandels und sich verändernder Anforderungen in der Arbeitswelt keine rein belehrenden Personen sein sollten. In der Moderationsmethode sieht er die Chance, die Fremderziehung durch die Lehrkräfte

---

<sup>31</sup> Dresel und Stöger et.al. (2006, S. 58) stellen die schlechtere Benotung von Mädchen im Mathematik auch in Klassen mit zahlenmäßiger Mädchendominanz fest.

und die Selbsterziehung der Jugendlichen miteinander zu vermischen. In diesem Sinne könne die Ausrichtung des Unterrichts auf Gruppenarbeiten den Schülerinnen und Schülern über den inhaltlichen Sachbezug hinaus soziale Lernfelder eröffnen (Kaiser, zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 151). Laut Kaiser führt diese Methode zwar häufig zu Geschlechtertrennung in der Gruppenwahl, sie erziele jedoch in der didaktischen Loslösung der Unterrichtsgestaltung von der Kategorie Geschlecht deren Entdramatisierung. In der Gruppenarbeit könne eine Konzentration auf die Entwicklung von Lernstrategien und eine Betonung der subjektiven Relevanz der Lerninhalte erfolgen. An der Laborschule Bielefeld wird im Rahmen eines Projektes zur „Mädchen- und Jungensozialisation“ die Gender-Frage in den Schulunterricht integriert (ebd.). Die zeitweise Trennung der Geschlechter in Mädchen- und Jungenkonferenzen und die Aufwertung des „Weiblichen“ in diesem Zusammenhang sollen zur Verflüssigung der Geschlechtergrenzen beitragen. Für die Jungen stellt sich in diesem Kontext der Mangel an männlichem Bezugspersonal als Problem heraus.

Geht man mit Enders-Dragässer und Fuchs (ebd., S. 148) von einer Benachteiligung der Mädchen an Schulen aus, muss „männlichem“ Konkurrenzverhalten Einhalt geboten werden. Die Autorinnen bemerken, dass die kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten von Mädchen zuwenig als Leistung bewertet würden. Gleichzeitig werde störendes Verhalten Jungen eher zugestanden als Mädchen (Grünwald-Huber, 1997, S. 36), wenngleich insbesondere Lehrerinnen das Sozialverhalten von Jungen kritisch wahrzunehmen scheinen (vgl. Röhner, 2003, S. 102). Eine Studie zum Kommunikationsverhalten unter achtjährigen Kindern zu Beginn von Schultagen (zit. in Stürzer, 2003, S. 155) stellte bei den Jungen analog zum „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz“ größere Redeanteile im Unterricht fest. Darin waren abgesehen von den offiziellen Wortbeiträgen ebenso Nebengespräche enthalten. Die Mädchen beteiligten sich demnach stärker am offiziellen Unterrichtsgeschehen. Daraus resultiert, dass die größere Aufmerksamkeit, die Jungen in schulischen Prozessen zuteil wird, in wesentlichem Maße auch aus Ordnungsrufen und disziplinarischen Maßregelungen besteht. Bei Auseinandersetzungen und Konfliktsituationen zwischen Mädchen und Jungen stellten Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 180) zudem fest, dass Lehrkräfte

eher Partei für die Mädchen ergriffen.<sup>32</sup> In der unterschiedlichen Bewertung delinquenter Verhaltensweisen bei Mädchen und Jungen äußert sich die Zuschreibung von Aggression und Gewalt in den „männlichen“ Bereich (Popp, 2002, S. 16). Damit wird sowohl delinquentes Verhalten von Mädchen ausgeblendet, als auch störendes oder dissoziales Jungenverhalten durch die geschlechtsstereotype Zuordnung reproduziert. Auf diese Weise kann ein Alltagsverständnis hergestellt werden, welches das Verhalten von Jungen (und Männern) als „negativem Pol“ dem Mädchenverhalten (und Frauenverhalten) als „positivem Pol“ gegenüberstellt (ebd., S. 273). Die geschlechterstereotype Zuweisung von Eigenschaften wird hierdurch als Teil der Interaktion unbewusst in den „heimlichen Lehrplan“ übernommen (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 201 u. Stürzer, 2003, S. 174; s. Abschnitt 4.1.). Die Komplexität der schulischen Interaktionen und stattfindender Zuschreibungsprozesse wird durch den Umstand veranschaulicht, dass trotz der eher defizitären Betrachtungsweise des Jungenverhaltens der „männliche“ Kommunikationsstil in seiner Dominanz und „unpersönlichen oder abstrakten“ Form in der Beurteilung von Jungen als Zeichen von Kompetenz angesehen wird, während er bei Mädchen negativ aufgefasst wird (Faustich-Wieland et.al., 2004, S. 216). Das Geschlecht aber auch das Alter der Lehrkraft kann bei solchen Zuschreibungsprozessen relevant sein. Terhart (zit. in Faustich-Wieland, 1995, S. 137) kam in einer Studie zu dem Befund, dass Lehrer im Gegensatz zu ihren Kolleginnen der Beziehungsebene in Unterrichtsprozessen tendenziell weniger Gewicht beimessen als der Sachebene. Darin könne sich eine Abgrenzung von sozialen Interaktionen äußern. Eine ähnliche Orientierung sei über die Geschlechtergrenzen hinweg im Vergleich zwischen älteren und jüngeren Lehrkräften festzustellen, wobei die betagteren sich stärker am Leistungsprinzip orientierten.

---

<sup>32</sup> Zeigen Mädchen allerdings ein „männlich“ assoziiertes (aggressives) Dominanzverhalten werden sie sanktioniert (Grünwald-Huber, 1997, S. 36). Es ist zu hinterfragen, ob Mädchen bei Konflikten in gemischgeschlechtlichen Gruppen der Opferstatus zugeschrieben wird (vgl. Faustich-Wieland, 1995, S. 130) und Aggression als Notwehr interpretiert wird, während aggressives oder dominantes Mädchenverhalten in geschlechtshomogenen Gruppen keine Legitimation erhält.

## **7.6. Schulische Interaktionsprozesse außerhalb des Unterrichts**

In schulischen Interaktionen kommt es zu Abläufen, die mit einer Dramatisierung oder auch mit der Entdramatisierung der *Geschlechterunterscheidungen* einhergehen können (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 153; Holzkamp zit. in Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 222). Relevant für die aktive Nutzung der Geschlechtszugehörigkeit als Ressource in der sozialen Interaktion ist hierbei der eventuelle situationsbezogene Profit. Bei bestimmten Sachlagen, in denen andere Strategien sinnvoller erscheinen können, kommt die Ressource „Geschlecht“ zum Ruhen. Für die Nicht-Demonstration des eigenen Geschlechts existiert dementsprechend die Formulierung *undoing gender*.

Die Geschlechtsinszenierungen erfolgen nur zum Teil bewusst oder *reflexiv* (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 220). *Reflexiv* bedeutet in diesem Kontext nach dem Verständnis von Breidenstein und Kelle nicht die Aufarbeitung bzw. reflektierende Thematisierung des *Geschlechterunterschiedes* oder der *Geschlechterunterscheidung* sondern deren bewusste Inszenierung. In der *reflexiven* Darstellung werden lt. Breidenstein und Kelle (ebd.) alternative Verhaltensoptionen aufgezeigt und bindende Funktionen der Geschlechterrollen u.U. aufgeweicht.

Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen ist für die subjektive Herausbildung der eigenen Geschlechtsidentität von übergeordneter Bedeutung (Rohrmann, 2005, S. 142). Prozesse des *doing gender* demonstrieren hier über die Aufwertung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit eine kollektive Separierung von der anderen Geschlechtsgruppe (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 51). Die Herausbildung unterschiedlicher Verhaltensweisen und Interaktionsstile bei Mädchen und Jungen veranlasst einzelne WissenschaftlerInnen zu der Annahme, es existierten „zwei Welten“ der Geschlechter, die eine Separierung der Kinder und Jugendlichen entlang der Geschlechtergrenzen zementierten (Rohrmann, 2005, S. 14). Die Betonung dieser Grenzen in den Aktionen von Schulkindern und Jugendlichen – das sogenannte *borderwork* (s. Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 153) – bildet eine wichtige Kategorie innerhalb des *doing gender*. Die Bedeutung gemischtgeschlechtlicher Anordnungen von Jungen und Mädchen wird dabei allerdings häufig

übersehen (ebd., S. 16). Preuss-Lausitz (zit. in Rohrmann, 2005, S. 24) ist der Ansicht, mittlerweile hätten Mädchen und Jungen ihre Verhaltensrepertoires angesichts der Koedukation erweitert. Getrenntgeschlechtliche soziale Kontakte und Freundschaften seien heute eine bewusst wahrgenommene Option in der sozialen Welt der Kinder und Jugendlichen. Allerdings ist nach Breidenstein-Kelle (1998, S. 45) in Prozessen der Gruppenbildung bei Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Klassenstufen besonders zu Beginn der Sekundarstufe I Geschlechtertrennung die Regel. Erst ab der sechsten Klasse komme es zur Ausdifferenzierung der sozialen Kontakte (ebd., S. 99 f.). In dieser Phase bildeten sich allmählich erste (wettstreitende) Kleingruppen heraus, welche zu einer sukzessiven Aufsplitterung der Kontaktgestaltung führten. Angesichts sich in diesem Zusammenhang herausprägender differenzieller Stilorientierungen und Imageentwicklungen verliere die Geschlechtszugehörigkeit in der Interaktion offenbar ein wenig an Bedeutung (ebd., S. 134). Kauke (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 118) kam bei einer vergleichenden Beobachtungsstudie von Schülerinnen und Schülern der ersten, zweiten, vierten und sechsten Klassenstufen zu einem anderen Ergebnis: Bei den Erst- und ZweitklässlerInnen lagen die gegengeschlechtlichen Spielkontakte auf Pausenhöfen in der Häufigkeit etwa gleichauf mit den gleichgeschlechtlichen. Nach einem Zuwachs an Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen in der vierten Klasse beobachtete sie in der sechsten Klassenstufe den Vorzug geschlechtshomogener Spielgruppen. Der Schulkontext wertet offensichtlich die Bedeutung des Geschlechts auf. Geschlechtsübergreifendes Spiel findet nämlich laut Rohrmann (2005, S. 39) im familiären oder nachbarschaftlichen Rahmen häufiger statt als an Schulen. Die von Breidenstein und Kelle (1998) sowie von Krappmann und Oswald (1995) breit geschilderten Praktiken des „Ärgerns und Neckens“ bilden eine Möglichkeit zur gemischtgeschlechtlichen Interaktion. Krappmann und Oswald (1995, S. 52) erkennen in ihrer Studie zwar den eindeutigen Vorzug gleichgeschlechtlicher Kontakte, sie sehen in konfrontativen Interaktionspraktiken aber den Versuch, Unterschiede zu überwinden (ebd., S. 194). Breidenstein und Kelle (1998, S. 204) hingegen erkennen in den Spielereien der Mädchen und Jungen die „Geschlechterunterschiede“ unter deren Polarisierung dramatisiert. Beiden Thesen liegt jedoch die These

zugrunde, dass die „Neckereien“ im Gegensatz zum „Ärgern“ zum großen Teil Spiele seien, die allerdings in Ernst umschlagen könnten, wenn eine Partei oder eine beteiligte Person die Situation nicht mehr als Spiel deute. Krappmann und Oswald (1994, S. 194 f.) deuten das „Quatsch(machen), Spiel und Neckereien“ als Handhabe, das eigene Verhalten an der anderen Geschlechtsgruppe zu erproben. Ca 20% der von ihnen in einer Schulstudie beobachteten getrenntgeschlechtlichen Interaktionen bei Zehnjährigen bestanden aus diesen Betätigungen, wobei die Jungen die aktivere und offensivere Geschlechtsgruppe bildeten. Im Laufe der Zeit erfahren diese Aktionen offenbar größere Beliebtheit, denn unter den beobachteten Zwölfjährigen bestanden bereits rund die Hälfte der gemischtgeschlechtlichen Interaktionen beispielsweise aus lustvollen Verfolgungsjagden. Konstitutiv für die Gruppenbildung ist hierbei nach Meinung der Autoren stets die Geschlechtszugehörigkeit. Die Verfolgergruppe werde zumeist von den Jungen gebildet, die Spiele erführen zudem bei den Älteren eine wachsende Sexualisierung. Bei beiden beobachteten Altersgruppen bildeten die an solchen Spielen Interessierten allerdings die Minderheit innerhalb des Klassenverbands. Das Ärgern (ebd., S. 196) stellt eine konfrontativere Auseinandersetzung dar, wobei Jungen sowohl untereinander als auch im gemischtgeschlechtlichen Kontakt offenbar häufiger ärgern als Mädchen. Einige wenige Jungen taten sich bei den Beobachtungen hierbei besonders hervor. Diese waren schlecht in die Klasse integriert und versuchten durch Störungen Aufmerksamkeit erregen zu wollen. Fingen Mädchen an zu weinen, war dies für die Jungen eine Bestätigung, dass Mädchen „Heulsusen“ seien. Häufig erfuhren die Jungen auch verbale z.T. verletzende „Zurechtweisungen“ von Mädchen. Die Drangsalierungen von Seiten der Jungen nahmen bei den Zwölfjährigen ab (ebd., S. 200). Bei Jugendlichen in diesem Alter beobachteten die Autoren einen Zuwachs an verdeckten körperlichen Annäherungen, die sich auch als „Necken“ interpretieren ließen. Krappmann und Oswald (ebd. S. 201) entwickelten Typisierungen, um die Mädchen und Jungen anhand ihrer bevorzugten Interaktionsweisen zu kategorisieren. Typ I sind die „Abstinenten“, die kein besonderes Interesse an gemischtgeschlechtlichen Kontakten ausprägen. Im Laufe der beobachteten zwei Jahre stieg der Anteil dieser Kinder bei beiden Geschlechtern auf etwa die Hälfte

an. Im selben Zeitraum nahm die Zahl der „guten PartnerInnen“ (Typ II) ab, die sich sachlich mit dem anderen Geschlecht auseinandersetzten. Die „Piesacker“ (Typ III) sind ausschließlich Jungen, die Mädchen ärgern. In den Beobachtungen glich sich mit zunehmendem Alter das „Ärgern“ immer stärker dem „Necken“ an. Die „Geärgerten“ (Typ IV) sind nach der Kategorisierung entsprechend die von den „Piesackern“ drangsalierten Mädchen. Unter den Zwölfjährigen existierte dieser Typ nicht mehr. Die „Kämpferinnen“ versuchen, diese Mädchen gegen die „Piesacker“ (Typ V) – zum Teil auch in körperlichen Auseinandersetzungen – zu verteidigen.

„NeckerInnen“ (Typ VI) sind Mädchen und Jungen, die sich mit Vorliebe in entsprechenden Tätigkeiten über die Geschlechtergrenzen hinweg betätigen. Das „Necken“ ist lediglich ein Mittel zum Zweck der Kontaktaufnahme. Die Kategorisierungen bestätigen noch einmal die offensivere Rolle der Jungen in den sozialen Kontakten über die Geschlechtergrenzen hinweg, zeigen aber auf, dass beide Geschlechtsgruppen an gemischtgeschlechtlichen Kontakten gleichermaßen Interesse haben können. Millhofer (zit in Duncker, Scheunpflug et.al., 2004, S 152) meint, dass es in Fangspielen und anderen körperlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger zwangsweise zu Körperkontakten komme. Mädchen bezögen allerdings die Schmerzgrenze der Kontaktpersonen stärker in die Auseinandersetzung ein. Jungen hätten in dieser Hinsicht ein weniger ausgebildetes problematisches Verständnis und nähmen die Spannung zwischen den Geschlechtern als reizvoller wahr.

Breidenstein und Kelle (1998, S. 205 f.) betonen den Rückgriff der Kinder und Jugendlichen auf Geschlechterstereotypen oder Praktiken der konträren Geschlechtsgruppe, die als Anlass zum „Necken“ oder „Ärgern“ genutzt werden. Durch die inszenierte und übertriebene Nachahmung von Mädchen könnten sich Jungen beispielweise über diese lustig machen. Unterschiede im Musikgeschmack, Essgewohnheiten und andere Vorlieben würden auf diese Weise als Mittel zur Geschlechterkontrastierung benutzt. Bezeichnend für diese Form der Interaktion ist demnach die Herausstellung typisch „männlicher“ oder „weiblicher“ Eigenschaften. Im Karneval kann dies durch Verkleidungen aufgegriffen werden (ebd., S. 214). Hierbei kommt es zum Rückgriff auf extreme Stereotypisierungen und Übertreibungen, die

demonstrativ aufzeigen sollen, dass es sich tatsächlich um eine klischeehafte Darstellung handelt. Auf diese Weise wird die Verkleidung nicht mit der verkleideten Person in Verbindung gebracht. Für Jungen ist die Frauenverkleidung allerdings mit größeren Schwierigkeiten verbunden als entgegengesetzt für Mädchen die Kostümierung als Mann. Breidenstein und Kelle (ebd., S. 217) schildern zwei Fälle, in denen Jungen in Frauenkostümierungen sich durch Raufereien bzw. demonstratives aggressiv-körperliches Agieren von ihrer Verkleidung abzuheben versuchen. D.h., die *reflexive* klischeehafte Frauenverkleidung geht mit dem Rückgriff auf „typisch männliches“ Verhalten einher, um nicht persönlich in die Nähe „weiblichen“ Verhaltens gerückt zu werden. Für Jungen besteht in einem Frauenkleid anscheinend die Gefahr des Statusverlustes, womit erneut eine Parallele zur Geschlechterhierarchie aufgezeigt wird. Interessanterweise verkörpern Mädchen in Jungendarstellungen offenbar gerne „männliches“ Dominanzgebaren und Aggression, worin sich erneut eine Rollenzuweisung entsprechend der hierarchisch angeordneten Stereotypen äußert.

In Jungengruppen spielt die Aushandlung von Vorstellungen, was als „männlich“ gilt, durch die Ausgrenzung „weiblich“ assoziierter Praktiken eine große Rolle (Faulstich-Wieland et.al., 2004, S. 145 f.). In den Konstruktionsakt können insbesondere in der Phase der Pubertät Körpermerkmale einbezogen werden. Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 137) schildern eine Situation in einer achten Schulkasse, in der Jungen einen Einzelnen wegen seines „weiblichen“ Körpers und seiner hohen Stimme – er befindet sich offenbar noch nicht im Stimmbruch – über die Anzweiflung seiner „Männlichkeit“ ausgrenzen. Budde (2005, S. 71) sieht darin eine exemplarische „Exklusion“ in der Rivalität zwischen den Jungen, welche über „komplizenhafte Solidarisierung“ und „symbolische Verweiblichung“ „Männlichkeit“ konstruierten. Diskriminierungen seien mit einem Statusgewinn für den bzw. die Diskriminierenden verbunden. Die tiefe Stimme bildet hierbei als Zeichen von Erwachsenenheit ein weiteres Kriterium für „Männlichkeit“. Auch das Alter oder die Größe können in den konkurrierenden Vergleich in Jungengruppen oder –gruppierungen einbezogen werden. Faulstich-Wielands et.al. Beschreibung (2004, S. 142) einer Situation aus der zehnten Klasse, in der ein Junge (Helmut) einen anderen (Henning) erniedrigt, weil



dieser nur scheinbar gleich groß sei, da er zum Ausgleich hochhackige Schuhe trage, zeigt nicht nur ein Beispiel für die Degradierung anhand von Körpermerkmalen. Zudem erfolgt auch hier eine Einordnung in das „Weibliche“ über die Vermutung, Henning trage Absätze, was in der Regel eher Mädchen bzw. Frauen tun. Das eigene Geschlecht wird bei derartigen Interaktionen zur Norm – eine Anschauung, die allerdings bei beiden Geschlechtsgruppen festzustellen ist (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 241). Beobachtete Verhaltensweisen, die von der normierenden Bewertung einer Geschlechtsgruppe abweichen und als problematisch angesehen werden, erhalten das Stigma der „Unnormalität“. In solchen Aussagen verbirgt sich in Teilen eine spekulative Unsicherheit und Unwissenheit gegenüber dem *anderen* Geschlecht, insbesondere bei Kindern bis zur Pubertät und bis zum ersten Verliebt-Sein. Kollektivierungstendenzen sind deutlich in den Gruppenbildungen zu erkennen. Breidenstein und Kelle (ebd., S. 51) beobachteten in Konflikten der vierten bis sechsten Schulklassen wiederholt geschlechtertrennende Praktiken, in denen Kinder beiderlei Geschlechts durch Pauschalurteile versuchten, die eigene Geschlechtsgruppe kollektiv der anderen gegenüberzustellen. Äußerungen, wie „Die Jungen haben sowieso immer den Ball!“ oder „Die Mädchen beschwerten sich immer total, aber selber machen sie´s.“ (zit. ebd., S. 51, 52) schreiben negativ bewertetes individuelles Verhalten einer gegengeschlechtlichen Person verallgemeinernd der ganzen Geschlechtsgruppe zu. Derartige Gender-Dramatisierungen treten zum Teil erst in dem Augenblick auf, in dem ein Kontakt zwischen Mädchen und Jungen entsteht. Cook-Gumpert (zit. in Rohrman, 2005, S. 41) stellte in einer Beobachtungsstudie im Kindergarten bei Mädchen fest, dass diese erst in dem Augenblick eine explizite „Mädchengruppe“ bildeten, als Jungen hinzustießen. Ausgrenzungen entstehen nicht zuletzt wegen unterschiedlicher Praktiken und Spielpräferenzen. Mädchenspiele sind vor allem „Kommunikations-, Koordinations- und Empathiespiele“ (Faustich-Wieland, 1995, S. 119). Diese dienen laut Kauke (zit. ebd.) dem Training der Empathiefähigkeit, aber auch der Ein- und Unterordnung in einer Gruppe.<sup>33</sup> Jungenspiele hingegen betonen die körperliche Konkurrenz und den

---

<sup>33</sup> Kauke (zit. in Faustich-Wieland, 1995, S. 119) beobachtet beispielsweise Gummitwistspiele und Aktivitäten, bei denen alle Mädchen auf Kommando etwas bestimmtes tun mussten.

Wettbewerbsdrang beispielsweise in sportlichen Konkurrenzspielen. Darin kommt es gelegentlich zum Ausdruck räumlicher Dominanz von Jungen, die bisweilen dazu neigen, große Flächen zu annektieren (vgl. Rohrman, 2005, S. 49; s. Abschnitt 7.2.1.). Kauke (zit. in Faulstich-Wieland, 1995, S. 119) erkennt darin die Suche nach „individueller Freiheit und Unabhängigkeit“, indem durch die spielerische Anwendung von „körperlicher Geschicklichkeit“ und durch die Betonung von Machtbestreben soziale Positionierungen innerhalb der Jungengruppe ausgehandelt und bestimmt werden. Dementsprechend besteht innerhalb der Jungengruppe eine ausgeprägtere Konkurrenz als bei den Mädchen. Dies kann bei einzelnen Kindern zur sozialen Isolation führen. Krappmann und Oswald (1995, S. 211) äußern die Vermutung, dass Jungen, die über wenige gleichgeschlechtliche soziale Kontakte in ihrer Schulklasse verfügen, geneigt sein können, Beziehungen zu Mädchen aufzunehmen. Leidinger (zit. in Rohrman, 2005, S. 2005) betrachtet die Ausgestaltung von Freundschaften zwischen Kindern und meint, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen gegen- und gleichgeschlechtlichen Freundschaften gebe. Allerdings würden Mädchen und Jungen, die zueinander Kontakt aufnahmen, des häufigeren mit der Deutung, sie seien verliebt, geärgert. Sie (zit. ebd., S. 41) vermutet, dass es Kindern, die weniger den Geschlechterstereotypen entsprächen, leichter falle, in Interaktion mit Gleichaltrigen der anderen Geschlechtsgruppe zu treten. Stöckli (zit. ebd., S. 41) geht davon aus, dass dies vor allem bei Mädchen und Jungen, die sich besonderer Beliebtheit erfreuten, der Fall sei. Diesen würde innerhalb der Peer-Group in stärkerem Maße rollenabweichendes Verhalten zugestanden. Ansonsten erfolgen Interaktionen über die Geschlechtsgrenzen hinweg laut Krappmann und Oswald<sup>34</sup> (1995, S. 208) häufig über die Bildung gleichgeschlechtlicher Koalitionen. Die Interaktionsaufnahme beobachteten die Autoren vermehrt bei den Jungen, wobei in vielen Fällen die Mädchen zu einer Fortsetzung bereit waren. Die Initiierung von Kontakten im Schutz einer Gruppe setzt deren Mitglieder nicht dem Verdacht des „Verliebt-Seins“ aus. Gleichzeitig bietet die Koalitionsbildung

---

<sup>34</sup> Krappmann und Oswald (1995, S. 29) untersuchten im Jahr 1994 Kinder der Schulklassen eins bis sechs.

den Jungen laut Krappmann und Oswald Unterstützung bei abweisendem Verhalten der Adressantin. Körperkontakt findet dabei eine äußerst ambivalente Betrachtung bei den Kindern und Jugendlichen. Bei Zehnjährigen kommt es zu Berührungen vornehmlich in konflikthafter Auseinandersetzungen, „positive Berührungen“ hingegen sind als sexualisierende Praktiken vielmehr tabuisiert (ebd., S. 198). Das Thema Sexualität bildet für Heranwachsende ab ca. zehn Jahren ein bewegendes Motiv (Breidenstein, Kelle, 1998, S. 157 f.). Sowohl Mädchen und Jungen zeigen großes Interesse an zweideutigen Begriffen oder Wortteilen, die auch eine sexuelle Dimension enthalten können. Durch gemeinsame Thematisierung und Belustigung wird die Sexualität von den Geschlechtsgruppen ihrer Tabus allmählich beraubt und in den alltäglichen Diskurs einbezogen.

Fast ausschließlich unter Jungen beobachtet Breidenstein und Kelle (ebd., S. 164 f.) die Kommentierung körperlicher Merkmale von Personen der konträren Geschlechtsgruppe. Durch Formulierungen wie „Was seh´ ich Hübsches?“ (zit. ebd.) und Bezeichnungen wie „süße Tussi“ (zit. ebd., S. 165) erfolgt eine deutliche Sexualisierung der Beurteilung der Mädchen. Desgleichen demonstrieren Jungen auf diese Weise ihre Heterosexualität, wobei sie die Mädchen als Objekte ihrer sexuellen Begierde betrachten. Die Beobachtung, dass erstens Jungen Mädchen beurteilen und zweitens Jungen über die Funktionalisierung des weiblichen Körpers die Subjekt-Rolle übernehmen, lässt Breidenstein und Kelle (ebd., S. 167) zu dem Schluss kommen, dass die Mädchen zu sexualisierten öffentlichen Objekten werden.<sup>35</sup> Dabei kommt es zu einer Verknüpfung des Sexualitätsdiskurses mit der Bildung zweier komplementärer Rollen (ebd., S. 174). Die von den Jungen eingenommene Subjekt-Rolle wird durch sexuelle Anspielungen und Witze charakterisiert, die den Mädchen zugeschriebene Rolle sieht die Selbstinszenierung durch Körperbetonung (z.B.: Haarstyling, Kleidung) vor. Connell (1994, S. 156) vertritt die Ansicht, dass Männern die Kontaktaufnahme zu Frauen über das sogenannte „Hofmachen“ obliegt. Diese Rollenzuweisung erlaube und ermutige Männer zu Grenzüberschreitungen, um

---

<sup>35</sup> Bourdieu (2005, S. 117) bezeichnet die symbolische Objektivierung von Frauen als grundlegendes Merkmal männlicher Herrschaft. Die *weibliche* Verfügbarkeit zeichnet sich dabei durch die Orientierung an den „*männlichen* Erwartungen“ und durch ein entsprechendes „Entgegenkommen“ aus. Der weibliche Körper stellt in diesem Kontext bei Bourdieu eine herausragende Kategorie dar.

Verbindungen einzugehen und sich wenigstens (bei einer Rückweisung) ihrer „Männlichkeit“ zu vergewissern. Aus diesem Grunde seien Frauen häufiger Opfer sexueller Belästigungen als Männer. Aufgrund der hierarchischen Geschlechteranordnung und der „männlichen“ Aufdringlichkeit könnten Männer im Falle der Belästigung durch eine Frau sogar einen Gewinn aus der Situation ziehen. Die Schilderungen Faulstich-Wielands et.al. (2004, S. 186) über Beobachtungen in einer siebten Schulklasse beschreiben einzelne Fälle, in denen auch Mädchen sich über die Körper der Jungen und die männlichen Geschlechtsorgane unterhielten. Möglicherweise kommentieren Mädchen mit zunehmendem Alter selbstbewusster und deutlicher Jungen und ihre Körper in Gesprächen. Für beide Geschlechter ist das Thema Sexualität in der Adoleszenz mit Peinlichkeiten verbunden. Faulstich-Wieland et.al (ebd., S. 169) stellen geschlechterübergreifende körperliche Interaktionen in der achten Klassenstufe in Freundschaften und bei „spielerische(n) Rangeleien“ fest. Die potenzielle sexuelle Dimension gemischtgeschlechtlicher Körperkontakte ist laut Krappmann und Oswald (1995, S. 199) den Mädchen und Jungen durchaus bewusst und findet im Spiel entsprechend häufig eine anzügliche Kommentierung. Die körperliche Gegenwehr gegenüber Mädchen in Auseinandersetzungen wird laut der Studie von Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 178) von Jungen selber negativ bewertet. Aber auch in der neunten Klassenstufe entdeckt sie neben Zärtlichkeiten geschlechterübergreifende Praktiken des Neckens und Ärgerns (ebd., z.B.: S. 171, S. 174 f.). In diesem Rahmen erfolgen auch geschlechterübergreifende körperliche Raufereien, welche von Mädchen aufgenommen werden, wobei nicht immer eindeutig ist, ob diese freundschaftlich oder konflikthaft sind.

Verliebtheit und die Bildung von Paaren fanden Breidenstein und Kelle (1998, S. 181 f. u. S. 196 f.) in ihrer Studie bereits in der sechsten Schulklasse vor. Da eine Schulklasse einen Rahmen der Öffentlichkeit bildet, werden Paarbildungen und Liebe in Kleingruppen oder im Klassenverband thematisiert und kommentiert. Während der „Verliebtheitsdiskurs“ einerseits zentral an dem Geschlecht festgemacht ist, rücken andererseits persönliche Merkmale der Beteiligten in den Vordergrund, die nicht allein an der Geschlechtszugehörigkeit festgemacht sind (ebd., S. 201). Über die Partnerwahl oder über Spekulationen „wer mit wem in Verbindung gebracht

wird“, können Personen anhand der Beliebtheitsskala der Mädchen und Jungen in der Klasse auf- oder auch abgewertet werden. In Abhängigkeit des Freundeskreises oder der Peer-Group stehen Jungen bei Gefühlen der Verliebtheit unter Umständen vor dem Problem, ihre Emotionen angesichts des Externalisierungsgebotes und einem gewissen Zwang zur „Coolness“ nicht offen zeigen zu können (Sielert, 2002, S. 84). Gefühlsäußerungen machen verletzlich und gefährden möglicherweise den sozialen Status in der Gruppe. Die deutliche Demonstration der Heterosexualität bei Jungen stellt dennoch einen wesentlichen Aspekt in den sexualisierten Interaktionen von Jungen dar (Faustich-Wieland et.al., 2004, S. 148). Der Homosexualitätsbegriff steht dabei nicht allein für die sexuelle Orientierung, vielmehr beinhaltet er im Jungenjargon sämtliche als *unmännlich* assoziierte Verhaltensformen. Neben der Tatsache, dass insbesondere männliche Homosexuelle über Generationen hinweg massive Unterdrückung und Benachteiligungen erfahren und trotz Liberalisierung immer noch erfahren ist die Tabuisierung der Homosexualität deswegen mit weiteren Konsequenzen verbunden (vgl. Böhnisch, 2004, S. 121). Über die Stigmatisierung „homoerotischer Anteile“ in der Persönlichkeit von Jungen und die Negativbewertung gleichgeschlechtlicher Körperberührungen unter Jungen und Männern – auch wenn sie nicht sexueller Natur sind – werden Körpernähe und Zärtlichkeit aus dem *männlichen* Verhaltensrepertoire weitgehend ausgeklammert und allein in heterosexuellen Beziehungen gemeinhin anerkannt. „Schwul“ ist dem Schimpfwort nach, wer kein „richtiger“ Junge oder Mann ist. Faustich-Wieland et.al. (2004, S. 188) beobachten die negative Beurteilung von Körperkontakten zwischen zwei Jungen ebenso bei Mädchen. Dies ist ein Beispiel dafür, dass beide Geschlechter anscheinend ähnliche Geschlechtervorstellungen herausbilden. Laut der bereits angesprochenen Studie von Gluszczyński und Krettmann (2003, S. 49) wissen dreizehn- bis vierzehnjährige Mädchen besser über ihren Körper Bescheid als Jungen. Sie führen dies darauf zurück, dass Mädchen in größerem Anteil von ihren Eltern sexuell aufgeklärt werden, räumen allerdings ein, dass der schulischen Sexualaufklärung von beiden Geschlechtern eine zentrale Bedeutung beigemessen wird (ebd., S. 51).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die geschlechtsgebundenen schulischen Interaktionen mit mehr oder weniger ausgeprägten Spannungen verbunden sind. Mit dem Älterwerden wird aus spielerischen Neckereien, in denen die Kontrastierung der Geschlechtsgruppen und gelegentliche Versuche der Kontaktaufnahme den geschlechterübergreifenden Kontakt prägen, ein wachsendes aber unbeholfenes Interesse am anderen Geschlecht, wobei auf sexualisierende Verhaltensweisen zurückgegriffen wird. In allen Altersgruppen scheinen die Jungen die aktivere Rolle zu spielen, was offensichtlich den sozialen Erwartungen entspricht. Sie weisen den Mädchen insbesondere in Situationen mit sexueller Dimension oftmals die Objekt-Rolle zu und stellen sich damit hierarchisch über sie. In dem gegenseitigen Interesse oder auch Desinteresse aneinander scheinen Gemeinsamkeiten bei beiden Geschlechtsgruppen zu existieren. Das Thema Sexualität ist aufgrund seiner Tabuisierungen mit Peinlichkeiten verbunden. In diesen Bereichen sind geschlechterdramatisierende Tendenzen zu beobachten. Da das Interesse an Sexualität und an Liebe bei beiden Geschlechtern ausgeprägt ist, liegt hierin möglicherweise auch eine Chance für Entdramatisierungen. Die *reflexiven* Dramatisierungen oder Betonungen der Geschlechterdifferenz insbesondere in Rollenspielen oder Kostümierungen zeigen neben damit verbundenen Peinlichkeiten auf, dass es möglich ist, Grenzen zu überschreiten und Alternativen zu entwickeln. In der Paarbildung kann analog zu Bourdieu (2005, S. 189 f.) die Möglichkeit der „Reziprozität“ liegen. Die Erfahrung der Verliebtheit mit der einhergehenden „gegenseitigen Anerkennung“ kann laut Bourdieu Machtverhältnisse auflösen und zu Entwicklungen der Angleichung, dem „Einssein“ führen.

In geschlechtshomogenen Gruppen besteht zwischen Jungen eine deutliche Konkurrenz um die soziale und hierarchische Positionierung. Die Gefahr, als „weiblich“ zu gelten, ist in vielen Situationen prägend für die Interaktionen zwischen Jungen.

### **7.7. Schulische Gewalt und „Männlichkeit“**

Angesichts der Existenz normierender Vorstellungen von „Männlichkeit“ entsteht bei vielen Jungen Angst, ihr Gesicht zu verlieren (Popp, 2002, S. 18). Der soziale Zwang, keine Gefühle der Schwäche offenbaren zu dürfen, führt häufig zu deren Kompensierung in Aggressionen. Kriminalitätsstatistiken belegen die Überzahl an Gewaltdelikten von Jungen, wenngleich bei Mädchen ein Anstieg strafrechtlicher Gewalthandlungen und eine Annäherung im Gewaltverhalten zu beobachten ist. Die langjährige Fokussierung auf die Benachteiligung von Mädchen und Frauen innerhalb des Geschlechterdiskurses implizierte bezüglich der Gewaltproblematik entsprechende Rollenzuweisungen, welche von einer männlichen Täterschaft und weiblichen Opfern ausgingen (ebd., S. 32). In Anbetracht sich verändernden Gewaltverhaltens rücken auch Mädchen als Täterinnen allmählich in den Blickpunkt der Wissenschaft. Popp (ebd., S. 154 f., S. 164) kommt zudem anhand wissenschaftlicher Untersuchungen zu dem Befund, dass Jungen wesentlich häufiger Gewalterfahrungen als Opfer machen als dies bei Mädchen der Fall ist. Sie (ebd., S. 53) plädiert für eine Auflösung der geschlechtsabhängigen Stereotypisierungen in diesem Zusammenhang und fordert eine Analysierung von Gewalttaten, welche die spezifischen situativen Bedingungen für Gewalteskalationen in den Blickpunkt setzen. Ihrer Meinung nach ist die Darstellung der Gewalt an Schulen als Jungenphänomen ebenso das Produkt sozialkonstruktivistischer Vorgänge wie die Geschlechterkonstruktionen (ebd., S. 58). Die herkömmlichen „Männlichkeitsvorstellungen“ sind über die Verbindung mit körperlicher Stärke und Dominanz Ursache für einen relativ konkurrenzorientierten und konfrontativen Verhaltensstil (ebd., S. 26). Gewalt stellt laut Popp (ebd., S. 30) keine losgelöste Handlung dar, sondern hat stets eine kontextuelle Bedeutung. Sie ist deshalb immer in Abhängigkeit eines weitläufigen Interaktionsrahmens mit seinen Zusammenhängen und individuellen Verflechtungen zu betrachten. Zu unterscheiden sind *physische* und *psychische* Gewalt. Im erziehungswissenschaftlichen Sinne ist *physische* Gewalt die „körperliche Schädigung“ von Personen oder Gegenständen bzw. deren Androhung (ebd., S. 126). *Psychische* Gewalt betrifft dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis nach entsprechend die Schädigung der Psyche aufgrund zielbewusster emo-

tionaler Beeinträchtigungen durch die Handlungen von Personen (ebd., S. 130). In beiden Kategorien sind Jungen überrepräsentiert, wenngleich *psychische* Gewalt eine stärkere Mädchenrepräsentanz aufweist als *physische* (ebd., S. 136). Popp (ebd., S. 136 u. S. 161) weist in einer schulformübergreifenden Gewaltstudie in verschiedenen Klassenjahrgängen einen recht hohen Anteil von *psychischer* Mädchengewalt nach. *Psychische* Gewalt ist im Vergleich zur körperlichen verdeckter und nicht im vergleichbaren Rahmen offensichtlich (ebd., S. 161). An allen Schulformen ist laut der Studie von Popp (ebd., S. 136) *psychische* Gewalt ein etwa gleichermaßen ausgeprägtes Phänomen.

Darüber hinaus wird Gewalt in weitere Kategorien unterteilt, wobei die Funktion oder das Ziel von Gewalttaten in den Blickpunkt geraten: *Instrumentelle* Gewalttaten dienen der Durchsetzung persönlicher Interessen und der Lösung von Problemen (ebd., S. 21). Sie haben eine Ziel-Mittel-Relation, d.h. das Ergebnis ist handelnsanleitend. *Expressive* Gewalt hat einen Selbstzweck und ist nicht in Relation mit einem verfolgten Ziel zu setzen. Hierbei geht es um die Selbstrepräsentation und Darstellung eigener Überlegenheit und Stärke. Es ist zu konstatieren, dass Jungen zu einer größeren Gewaltaffinität neigen als Mädchen und aggressivere Verhaltensweisen ausbilden (ebd., S. 17). Besonders stark betroffen sind hiervon laut Statistiken der siebte und der achte Klassenjahrgang. Ähnlich der Theorie der „zwei Welten“ bezüglich der Geschlechtertrennung (s. Abschnitt 7.6.) existieren hinsichtlich der Gewalterfahrungen von Schülerinnen und Schülern „zwei Kulturen“ (ebd., S. 20). Während einige Jugendliche körperliche Konflikte und Repressalien meiden und in der Regel weder Opfer noch Täter bzw. Täterin werden, gibt es andere Mädchen und Jungen, die in einer der beiden Rollen Gewalterfahrungen machen und zum Teil ihren Status über den Waffenbesitz definieren. In dieser Gruppierung sind Jungen an Haupt- und Förder- bzw. Sonderschulen überrepräsentiert. An Förderschulen ist auch Mädchengewalt in besonderem Maße ausgeprägt, eine Annäherung der Geschlechter im Gewaltverhalten also festzustellen (ebd., S. 128). Der wissenschaftliche Befund, dass die Häufigkeit von Gewalt mit der Schulform korreliert, legt eine Kopplung von schulischen Anforderungen und Aggressionsverhalten nahe. Generell ist ein Zusammenhang zwischen



der Häufigkeit von Gewalttaten und dem Qualifikationsgrad der Schulform feststellbar. So erfolgen die meisten Gewalttaten an Sonder- und Hauptschulen (ebd., S. 124). Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 160) weisen auf die Problematik der Gewalt an Gymnasien hin und zitiert Heitmeyer und Ulbrich-Hermann, die eine zunehmende Aufweichung der „Wertestrukturen“ an Gymnasien angesichts von Veränderungen innerhalb der SchülerInnenzusammensetzung beobachten. Sie vertreten die Ansicht, dass besonders die Jungen und Mädchen an Gymnasien vom schulischen Abstieg bedroht seien, was mit erheblichen Drucksituationen einhergehen könne. Die Lebenslagen von HauptschülerInnen und FörderschulabsolventInnen sind allerdings prekärer als die von GymnasiastInnen (vgl., Hiller, 2004, S. 112). Für Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten Familien und Milieus sind zusätzlich zur eventuell negativen schulischen Situation die Zukunftsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt düsterer. In sozialpsychologischer Sicht fällt insbesondere bei vielen SonderschulabsolventInnen ein Mangel an familiären und persönlichen Ressourcen auf. Sie sind von deutlichen Marginalisierungstendenzen bedroht, was auf GymnasiastInnen in erheblich geringerem Maße zutrifft. Was das Geschlechterverhältnis angeht, sind Jungen auch an Gymnasien die gewaltbereitere Gruppe: Jungen wenden an dieser Schulform etwa drei bis vier mal so oft wie Mädchen Gewalt an (Popp, 2004, S. 129). Die Überrepräsentanz von Jungengewalt legt die Frage nach deren Ursachen nahe. Warum sind Jungen offenbar weniger als Mädchen in der Lage, mit ihren Aggressionen umzugehen?

Neben dem eingangs erwähnten Zwang zur *Externalisierung* mit der einhergehenden Unterdrückung von Emotionen und Schwächegefühlen existieren weitere Einflussgrößen. Die Shell-Studie 2002 (Gensicke, 2002, S. 148) bildet unterschiedliche Wertorientierungen der Geschlechter ab. Weibliche Jugendliche äußern demnach eine größere Ausbildung von Idealen. Der Respekt vor „Gesetz und Ordnung“, die Betonung prosozialen Verhaltens und ein relativ ausgeprägtes Gesundheitsbewusstsein charakterisieren die Wertvorstellungen weiblicher Jugendlicher. Die männlichen Befragten äußerten eine hedonistische und materielle Neigung. Durchsetzungsfähigkeit und ein hoher Lebensstandard erfahren bei Jungen und jungen Männern hohe Wertschätzung. Gensicke (ebd., S. 156) sieht die „männliche“ Wert-

orientierung dementsprechend als „robust-lebenskräftig“ an, „weibliche“ Werte repräsentierten stärker Kreativität und Toleranz. In der Shell-Studie 2006 beschreibt Gensicke (2006, S. 198) konkret, dass ein Zusammenhang zwischen Gewaltneigung und der Orientierung an Idealen besteht. Demnach sind die Geschlechterunterschiede bezüglich des Gewaltverhaltens bei IdealistInnen besonders gering ausgeprägt, weil die Jungen und Mädchen dieser Kategorie selten in Gewalttaten verwickelt würden. Der Grad der Wertorientierung, das Ausmaß des Idealismus, steht wiederum laut der Studie in Zusammenhang mit der besuchten Schulform (ebd., S. 166). An Hauptschulen sind mit 18% am wenigsten Idealisten bzw. Idealistinnen vorzufinden (Vgl.: Studierende: 36%). Die PISA-Studie weist bezüglich der Sozialkompetenzen parallele Strukturen an den unterschiedlichen Schulformen aus (Kunter u. Stanat, 2003, S. 185). Der Hinweis auf den bereits angeführten Umstand, dass Jungen weniger idealistische Orientierungen ausbilden als Mädchen und an Hauptschulen überwiegen, deutet wiederum auf Zusammenhänge zwischen Bildungsstandards, psychosozialen Kontexten und der Geschlechtszugehörigkeit. Als Risikofaktor für die Entwicklung aggressiver Verhaltensmuster und Verantwortungsabwehr bei Benachteiligungen Dritter macht die PISA-Studie (ebd., S. 176) den sozialen Einfluss von gewaltbereiten Peer-Groups aus. Eine Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) deutet auf die Gefahr ausgeprägten Konsums medialer Gewaltinhalte hin<sup>36</sup> (Möller, Kleinmann et.al., 2006, S. 15 f.). Die Autoren der Studie erkennen bei Kindern und Jugendlichen, welche häufig Kampfspiele nutzen, eine erhöhte Gewaltbereitschaft. Besonders Jungen, welche sich selber an aggressiven Männlichkeitsbildern orientieren und dementsprechende Normen ausbilden, sieht die Studie gefährdet, mediale Gewalt in die Tat umzusetzen. Dies gelte vor allem für Jungen, welche in gewaltaffinen Peer-Groups eingebunden seien (ebd., S. 18). Nicht zuletzt setzt die Studie den Medienkonsum in Zusammenhang mit schlechten Schulleistungen (ebd., S. 8 f.; s. auch Abschnitt 6.2.) Schulisches Leistungsversagen und schlechte Zensuren bilden selber weitere Parameter, die

---

<sup>36</sup> Die Studie des KFN weist darauf hin, dass viele Jungen Computerspiele nutzen, welche laut der USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) nicht für ihre Altersgruppe zugelassen seien und stellt die gegenwärtige Praxis des Jugendmedienschutzes in Frage (ebd., S. 19).

ganze Interaktionskreisläufe in Bewegung setzen können (Popp, 2004, S. 31, vgl. auch Hurrelmann, 2004, S. 97). In diesem Zusammenhang sind die bereits erwähnten formalen Leistungsbenachteiligungen von Jungen (s. Abschnitt 6.2.1) sowie negative Etikettierungen durch Lehrkräfte und MitschülerInnen anzuführen. Dies kann zu der subjektiven Wahrnehmung der Schule als unangenehmem Umfeld führen (ebd., S. 25). Tillmanns (zit. ebd., S. 26) Studie konstatiert, dass Jungen das schulische Sozialklima negativer empfinden als Mädchen und setzt dies in Beziehung mit Etikettierungsprozessen, dem „männlichen“ Konkurrenzdruck und Gefühlen der Desintegration. An derartigen Problemkonstellationen lässt sich der Ansatz des *Labeling approach* (Etikettierungsansatz) anknüpfen (Böhnisch, 1999, S. 69 f.). Dieser beruht auf der Annahme, dass Personen (hier Schulkinder und Jugendliche), die sozial auffällige, deviante Verhaltensweisen zeigen, von ihrer sozialen Umwelt negative Reaktionen erhalten. Erst dadurch erhält das Verhalten eine negative Bewertung und Einordnung als deviant. Es kann in der Folge zum Zusammenschluss von auf diese Weise ausgegrenzten Personen kommen, die über das Merkmal des Ausgeschlossen-Seins ein eigenes Gruppengefühl entwickeln. Soziale Erwartungen spielen in Abhängigkeit von milieuspezifischen Einstufungen der Beteiligten eine große Rolle. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe, sozialen Schicht oder Subkultur kann mit Rollenzuweisungen verbunden sein, welche die Akteure in ihrem Verhalten festlegen und zu Verallgemeinerungen führen. Dies ist beispielsweise bei Vorurteilsbildungen bezüglich Migrationsgruppen oder subkulturellen Gruppierungen feststellbar. Kontrollinstanzen lösen hierbei individuelles Verhalten von der Einzelperson ab und ordnen es in einen allgemein wahrgenommenen Kontext ein. Es besteht bei den betroffenen Jugendlichen die Gefahr, sich nicht mehr verstanden zu fühlen. Herriger (zit. ebd., S. 72) erkennt das Risiko, dass dies zur Einordnung der Jugendlichen in eben diese Milieus und zur Verfestigung abweichenden Verhaltens führen kann. Auf diesem Wege werde die Fremdetikettierung zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Es kann allerdings laut Böhnisch (ebd.) auch zu einer aktiven und nicht resignativen Ausbildung von deviantem Verhalten kommen, indem der/die Jugendliche versucht, auf diese Weise Aufmerksamkeit zu erhalten und sich gewissermaßen aufzuwerten. Etikettierungen

setzen in der Regel eine soziale Norm voraus. Angesichts des sozialen Wandels in der Moderne ist zu hinterfragen, inwiefern diese Wertvorstellungen der Realität noch gerecht werden. Bezieht man dieses Denkmodell auf die angeführten Theorien zur männlichen Sozialisation, so wird deutlich, dass die *Externalisierungszwänge* Männern eine aggressivere Rolle zuweisen und männliches Handeln im Bereich des Körperlichen abbilden. Erlebte Schwächegefühle werden gemäß dieses Ansatzes von Jungen und Männern kompensiert, indem sie auf herkömmliche, Stärke demonstrierende Männlichkeitsmuster zurückgreifen und schwächere Personen im sozialen Umfeld drangsaliieren und/oder ausgrenzen (ebd., S. 83). Mit Breidenstein u. Kelle (1998, S. 268, s. auch Abschnitt 2.3.) lässt sich an diesem Punkt die Hypothese aufstellen, dass in prekären Lebenslagen bei dem Verlust sozialer und persönlicher Ressourcen die Geschlechtszugehörigkeit eine verlässliche Ressource darstellt, über deren Demonstration Personen Handlungsfähigkeit bewahren können. Die unterschiedlichen Geschlechterstereotypen und Rollenzuweisungen erklären hierbei schließlich die unterschiedlichen Ausprägungen „männlichen“ und „weiblichen“ Bewältigungsverhaltens. Cliques mit Gewaltorientierung und hierarchischen Binnenstrukturen, die sich ausnehmend durch Intoleranz kennzeichnen, bilden hierbei ein großes Gefahrenpotenzial (Popp, 2004, S. 22). Sie stellen eine Verbindung zwischen der Schule und der Außenwelt her, indem sie Konflikte aus dem außerschulischen Bereich in die Bildungsinstitution hineintragen, aber umgekehrt im schulischen Kontext sanktionierte Interaktionen in der außerschulischen Betätigung ausüben (ebd., S. 36). Aussagen von SchülerInnen und Schülern weisen darauf hin, dass Gewalt als Phänomen über den schulischen Kontext hinausweist (ebd., S. 248). Die soziale Kontrolle durch Lehrkräfte führt zu einer „Verlagerung“ von Gewalttaten in die außerschulische Sphäre. Diese Problematik verdeutlicht ein generelles schulisches Dilemma. In diesem Zusammenhang ist eine umfassendere sozialräumliche Diskussion der Problematik notwendig, welche die Cliquesbildung, das soziale Umfeld der Schule über die Berücksichtigung der Bevölkerungszusammensetzung und der Verteilung wirtschaftlicher und sozialer Ressourcen mit einbezieht (ebd., S. 252 f.). Da in der Schule über die Bildung der SchülerInnenrolle lediglich Teilfacetten der Persönlichkeit über die Leistungsmessung wahr-

genommen werden, erhalten Verhaltensweisen, die in diesem Kontext stören, in der Interaktion eine Stigmatisierung als abweichendes Verhalten (Böhnisch, 1999, S. 170). Die Feststellung, dass besonders an siebten und achten Klassen ein ausgeprägtes Gewaltproblem vorliegt (s.o.), weist in diesem Zusammenhang auch auf die Phase der Pubertät hin, in der es Schülerinnen und Schülern besonders schwer fällt, sich über die schulische Rollenzuschreibung zu definieren und sich an die Lernanforderungen bedingungslos anzupassen. Erlebter Kontrollverlust und Perspektivenmangel können zu Gefühlen der Desintegration führen (ebd., S. 68 f.). Wer dem schulischen Konformitätsdruck nicht gewachsen ist, droht aus dem schulischen Sozialnetz herauszufallen und kompensierende Ausdrucksformen zu suchen. Da Jungen stärker als Mädchen negativen Etikettierungen von Seiten der Lehrkräfte ausgesetzt sind und sozial auffälliger agieren – auf diesen Umstand wurde bereits mehrmals hingewiesen – besteht bei ihnen ein höheres schulisches Risiko der Desintegration (ebd., S. 274). Auch die durchschnittlich schlechteren Schulleistungen bilden hierbei eine wesentliche Komponente. Der soziale Druck zwingt bei prekären Lebenslagen in Einzelfällen förmlich zum Ausweichen auf Formen der Gewalt. Enders-Dragässer (2005, S. 90) hält „männliche“ Gewalt für eine Folge uminterpretierter Idealbildungen, die „Männlichkeit“ mit Stärke gleichsetzen und erkennt in der „männlichen“ Sozialisation und der Orientierung an Männlichkeitsstereotypen den Hauptursprung für Gewalt. Sie spricht auf „männliches“ Dominanzgebaren in der Form von schulischen Regelverstößen, offensiven Aufmerksamkeitseinforderungen und Disziplinproblemen an. Popp (2004, S. 162) äußert ein kontextuelleres Verständnis der Problematik (s.o.) und betrachtet die Eigendynamik von Interaktionen, welche in Gewalt münden. Demnach stehen am Anfang von Gewalthandlungen häufig Beleidigungen, die im späteren Verlauf zu einer Eskalation führen. Erst im Interaktionsverlauf könne es unter Umständen zum Ausleben von Aggressionen kommen. Hier entfalten Mädchen und Jungen allerdings unterschiedliche Verhaltensmuster mit einer differierenden spektralen Breite. Durch den Zwang, „Coolness“ zu zeigen und die Gefahr, als „weiblich“ verspottet zu werden, entwickeln Jungen in Konflikten ein geringeres alternatives Verhaltensspektrum als weibliche Jugendliche (ebd., S. 279). Während Mädchen sich eher verbal

zur Wehr setzen, lassen sich Jungen verbal provozieren und zu *physischer* Gewalt hinreißen (ebd., S. 163). In diesem Sinne geht Gewalthandlungen zumeist eine Interaktion oder eine Interaktionskette voraus (ebd., S. 280). Innerhalb dieser Abläufe werden von den Beteiligten „Männlichkeitsmuster“ erzeugt, wobei es durchaus passieren kann, dass einzelne Anlässe Jugendliche dazu führen, ihr Selbstbild situativ anzupassen und über diese Modulation erst Gewaltaffinität zu entwickeln.

Faulstich-Wieland (1995, S. 130) kritisiert – den Anteil der Schülerinnen an schulischen Gewalthandlungen erwägend – den Opferblick auf Mädchen. Popp's Studie (2004, S. 236) weist nach, dass in vielen Fällen Mädchen sich „geschmeichelt“ fühlen, wenn sie zum Anlass von Schlägereien zwischen Jungen werden. Dies ist besonders bei Mädchen, welche sich an herkömmlichen Bildern von „Weiblichkeit“ orientieren, feststellbar. Die körperliche Auseinandersetzung zweier Jungen um ein Mädchen, kann von Letzteren als Zeichen für ihre körperliche Attraktivität gedeutet werden. Auf diese Weise werden über Gewalttaten Geschlechterbilder hergestellt und reproduziert. Jungen demonstrieren in solchen Fällen „männliche“ körperlicher Stärke, Mädchen stehen dabei, obwohl es eigentlich um sie geht, bewundernd am Rande. Ebenso werden in Studien „Anstachelungen“ zu Schlägereien durch Mädchen beobachtet (ebd., S. 145). Demnach kommt es vor, dass sich Mädchen „Stellvertreter“ suchen, die für sie einen körperlichen Konflikt austragen. Bei sexuellen Übergriffen sind allerdings zumeist Mädchen die Opfer von Jungen (ebd., S. 159 f.). Lehrkräften ist sexuelle Gewalt laut Untersuchungen (zit. ebd.) weniger offensichtlich als den Mitschülerinnen und -schülern. Dies hängt allerdings damit zusammen, dass sexuelle Gewalt hauptsächlich an schwer zugänglichen Orten, vornehmlich außerhalb von Schulen verübt wird. Aber auch auf dem Schulweg oder in Toiletten kommt es zu diesen Formen körperlicher Übergriffe.

### **7.8. Jungen mit Migrationshintergrund**

Ca. 20% der in Deutschland heranwachsenden Kinder und Jugendlichen stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, d.h., dass wenigstens ein Elternteil oder beide Eltern aus dem Ausland stammen (Bos, Lankes, 2003, S. 33). Der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit ausländischem Pass beträgt etwa 13% (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 136). Dies sind

Prozentzahlen, die im Diskurs der Bildungs- und Jugendarbeit nicht über-  
gangen werden können und dürfen. In den alten Bundesländern ist der  
MigrantInnenanteil allerdings bedeutend höher als in den neuen. Das Krite-  
rium der ethnischen Zugehörigkeit erhält im Kontext dieser Arbeit seine  
Relevanz durch den sozialkonstruktivistischen Ansatz Glenns (zit. ebd., S.  
61), der analog zum interaktionistischen Verständnis des *doing gender*  
Ethnie als historisch eingebettetes Produkt wechselseitiger Handlungsabläu-  
fe im interpersonalen Bereich angesiedelt sieht. Aus der Interaktion ergebe  
sich eine hierarchische Anordnung, welche die autochthone Gemeinschaft  
als Normalitätsmaßstab voraussetze, während andere ethnische Gruppen  
oder Gruppierungen als „abweichend“ kategorisiert würden. Glenn verbind-  
et diesen Ansatz darüber hinaus mit dem Genderkomplex und meint, es  
bestünden Zusammenhänge zwischen der Ethnie und dem Verständnis von  
Geschlecht. Daraus begründe sich, dass in Einwanderungsgesellschaften  
neben dominierenden autochthonen Geschlechterrollenverständnissen ande-  
re Geschlechterstereotypen der ethnischen Minoritäten existierten. Der An-  
satz lässt die ethnischen und geschlechtlichen Zuweisungen nicht getrennt  
nebeneinander stehen, sondern prägt den synthetischen Begriff der „*Relati-  
onalität*“, wodurch sie die verschiedenen Kategorisierungen miteinander in  
Verbindung setzt. Durch Kontrastierungen von „Mann“ und „Frau“ als ge-  
schlechtliche Kategorien und durch die Gegenüberstellung der autochthonen  
Nationalität mit den Nationalitäten von ImmigrantInnen entstünden dynami-  
sche Gegensätze, wobei im Falle der Ethnien nicht von einer Dichotomie  
gesprochen werden kann, da es viele verschiedene Nationalitäten gibt, die  
einander gegenübergestellt und hierarchisch angeordnet werden können.  
Über diese Konstruktionsarbeit entstünden sowohl Selbstbilder der dominie-  
renden Gesellschaftsgruppe, welche sich über die Abgrenzung von den  
Einwanderungsgesellschaften definiere, als auch Strukturen, in welchen sich  
vielfältige hierarchische Anordnungen von Geschlecht und Ethnie repräsen-  
tierten. Dies kann demnach dazu führen, dass beispielsweise eingewanderte  
Frauen andere Benachteiligungen erfahren als weibliche Deutsche, weil sie  
aufgrund struktureller Bedingungen andere (Arbeits-)Bereiche zugewiesen  
bekommen und/oder einnehmen oder in unterschiedlichen familiären Be-  
dingungen leben.

Die Zusammenführung von Bildungsfragen und Genderaspekten in Studien erfolgte bislang nicht zureichend, weshalb ein umfassender und verlässlicher Datenbestand hierzu noch aussteht. (ebd., S. 134). Kinder und Jugendliche, die aus einem anderen Land stammen, stehen vor der schwierigen Aufgabe, sich im Schulbereich an ein ihnen ungewohntes Bildungssystem anpassen zu müssen (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 133).<sup>37</sup> In vielen Fällen ist diese Herausforderung mit dem Erlernen der fremden deutschen Sprache und der Gewöhnung an eine neue Kultur verbunden. Dies kann ebenso für Kinder mit Migrationshintergrund gelten, welche trotz einer Geburt in Deutschland schlecht integriert sind und wenig Kontakt mit der Einwanderungsgesellschaft und der deutschen Sprachkultur haben. Die ethnische Zusammensetzung der Einwanderungsgruppen in Deutschland gestaltet sich sehr heterogenen (ebd., S. 134). Es ist hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung der Bildungssituation der Geschlechtsgruppen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen zwischen den Nationalitäten zu unterscheiden. Mit ca. 770.000 Kindern und Jugendlichen<sup>38</sup> stammt der weitaus größte Teil der SchülerInnen aus Europa (incl. Türkei), wobei in dieser Gruppe mit ca. 400.000 Personen die TürkInnen und mit über 100.000 Kindern und Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien diese zwei ethnischen Gruppen jeweils zahlenmäßig stark repräsentiert sind (Statistisches Bundesamt, 2006). Die übrigen europäischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund stammen hauptsächlich aus EU-Mitgliedsländern. Des weiteren kommen ca. 125.000 Mädchen und Jungen an deutschen Schulen aus Ländern Asiens. Die übrigen Kontinente sind lediglich mit Zahlen unter 40.000 Personen oder noch weit darunter vertreten. Dabei gibt es an deutschen Schulen mit etwa 36.000 Personen eine relativ große Anzahl afrikanischer Kinder und Jugendlicher. Zu den obigen Nationalitätengruppen sind die Aussiedlerinnen und Aussiedler hinzuzuzählen, die zwar als eingebürgerte Personen einen deutschen Pass besitzen, aber oftmals ähnlichen Problemlagen wie die nicht-deutschen MigrantInnen ausgesetzt sind (Wagner, 2005, S. 164). Im

---

<sup>37</sup> Bednarz-Braun und Heß-Meining (2004, S. 162) weisen darauf hin, dass viele immigrierte Eltern über das deutsche Schulsystem und dessen Anforderungen mehr oder weniger uninformatiert seien. Dies wirkt sich auch auf das Leistungsprofil der Kinder aus.

<sup>38</sup> Die Zahlen stammen vom Statistischen Bundesamt aus dem Jahr 2006.



Allgemein existieren große Unterschiede im Leistungsprofil zwischen den Kindern und Jugendlichen der verschiedenen Einwanderungsgruppen (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 137). Eine diesbezüglich dezidierte Behandlung der Schulleistungen von jugendlichen MigrantInnen kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da mit der Eröffnung dieses Stranges die Thematik zu weit gefasst würde. Einige relevante Punkte werden dennoch zu einem besseren Verständnis erwähnt.

Durchgängig besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund anteilmäßig nur halb so häufig Gymnasien, wie dies bei deutschen SchülerInnen der Fall ist (ebd., S. 157). PISA bescheinigt dem deutschen Schulsystem eine misslingende Integration ausländischer Jugendlicher (Stanat, 2003, S. 259).<sup>39</sup> In den meisten anderen PISA-Teilnehmerstaaten seien die Disparitäten zwischen einheimischen und ausländischen SchülerInnen weniger gravierend als in Deutschland. Auch in den Bildungsabschlüssen sind ausländische Jugendliche nicht auf dem Niveau einheimischer SchulabgängerInnen (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 148). Besonders der mit ca. 20% hohe Anteil an SchülerInnen ohne Hauptschulabschluss ist bedenklich.

Der Vergleich zwischen den Nationalitätengruppen bescheinigt den Kindern und Jugendlichen französischer Herkunft zu einem größeren Anteil den Besuch von Gymnasien (54,1%) als den einheimischen (ebd., S. 137). Über 50% der Kinder und Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien und aus Italien besuchen hingegen Hauptschulen. Auch 45% der türkischen SchülerInnen sind auf dieser Schulform vertreten.

Die Gründe für diese Disparitäten sind multifaktoriell. Im Falle einiger SchülerInnen z.B. aus den ex-jugoslawischen Ländern mag der Status als Kriegsflüchtling das Leistungsvermögen beeinträchtigen (ebd., S. 138). Ebenso ist zwischen den Bildungsstrukturen bei den MigrantInnengruppen zu unterscheiden. Analog zu dem von PISA festgestellten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg besteht auch bei Kindern aus Einwanderungsfamilien eine Kopplung zwischen der eigenen Schulleistung und dem Bildungsstand der Eltern (vgl., Stanat, Artelt et.al., 2003, S. 57). So besteht ein Großteil der französischen ImmigrantInnen aus ExpertInnen, deren Kinder im Durchschnitt über die häusliche Erziehung ein gehobeneres

---

<sup>39</sup> In Schweden gelingt die Bildungsbeteiligung fremdländischer SchülerInnen bei einem paritätisch ähnlichen MigrantInnenanteil laut PISA besser (Stanat, 2003, S. 243).

kulturelles und soziales Kapital vermittelt bekommen als Heranwachsende manch anderer Herkunftsnationalitäten (vgl. Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 138). Sind die Schulkinder und Jugendlichen in Deutschland geboren, ist entscheidend, welche Bildungsbeteiligung deren Eltern u.U. auch in Deutschland als Kinder und Jugendliche erfuhren (vgl. ebd., S. 138 f.). Darüber hinaus ist relevant, ob beide Eltern immigriert sind oder nur ein Elternteil aus dem Ausland stammt (vgl., Stanat, 2003, S. 246). PISA (Stanat, 2003, S. 248) wies nach, dass in der Leseleistung signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind und Jugendlichen, die ein deutschsprachiges Elternteil haben, bestehen. Die SchülerInnen mit einem deutschen Elternteil sind der Vergleichsgruppe deutlich überlegen. Dies weist auf die hohe Bedeutung der Deutschkenntnisse hin (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 161). Da sprachliche Kenntnisse für alle Schulfächer von Bedeutung sind, ist die gesamte Schulkarriere von diesbezüglichen Fähigkeiten oder Schwächen betroffen. Auch das Alter des Kindes oder des/der Jugendlichen bei Einreise und die Aufenthaltsdauer (ebd., S. 139) sowie die zukünftig beabsichtigte Verweildauer in Deutschland (ebd., S. 157) mögen von großer Bedeutung sein (ebd., S. 156). Nicht zuletzt wird darauf hingewiesen, dass Diskriminierung eine Rolle spielen kann (ebd., S. 158 f.). Diefenbach und Nauck (zit. ebd.) vermuten, dass die Schlechterstellung jugendlicher MigrantInnen im deutschen Schulsystem in migrationsbedingten „Handlungsentscheidungen“, die auch im Einfluss der individuellen Lebensplanung und der Ausrichtung an eigenen kulturellen Werten stünde, begründet sei. Radtke (zit. ebd., S. 160) geht hingegen von institutionellen und strukturellen Benachteiligungen für MigrantInnen in den Schulen aus. Nicht in allen Fällen könne man Leistungsveragen auf die individuellen und kulturellen Merkmale der Angehörigen bestimmter Volksgruppen zurückführen.

Im Grunde sind die Geschlechterverteilungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schulformen denen der deutschen Schülerinnen und Schüler ähnlich (ebd., S. 143). An Gymnasien und Realschulen sind die Mädchen aller Herkunftsnationalitäten in größeren Anteilen vertreten als die Jungen, was letztlich deren zahlenmäßige Überrepräsentierung an Haupt- und Förderschulen ergibt. Allerdings sind die „Geschlech-

terunterschiede“ bei den einzelnen Ethnien sehr verschieden ausgeprägt (ebd., S. 144). So scheinen im nationalitätenspezifischen Vergleich der Geschlechtergruppen vor allem die jugoslawischen (58,6% Hauptschüler), aber auch die italienischen Schüler (54,1% Hauptschüler) den Mädchen unterlegen zu sein, die zwar auch jeweils zu ca. 50% diese Schulform besuchen, sich damit aber dennoch von ihnen abheben. Unter den polnischen Jugendlichen bilden die Mädchen mit 40,4% eine große Gymnasiastinnengruppe, während die Jungen dieser Nationalität nur zu 30,7% Gymnasien besuchen. Relativ geringe Unterschiede bestehen bei den türkischen Jugendlichen. An Sonderschulen ist die Lage für die Jungen besonders prekär. 14,2% der ex-jugoslawischen Jungen besuchen Sonderschulen (Mädchen aus Ex-Jugoslawien 11,2%). Fast 10% der italienischen Jungen und 7,5% der türkischen Jungen sind ebenfalls Sonderschüler. Nach Hoffmann-Nowotny (zit. in Wagner, 2005, S. 187) sind an dieser Schulform vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial niedrig positionierten ethnischen Gruppen vertreten. Dies wäre ein Beleg für Glenns Theorie der *Relationalität*. Ein häufiger Grund für die Überweisung an Sonder- bzw. Förderschulen liegt in mangelnden Deutschkenntnissen (ebd., S. 189). Der Mangel an fremdsprachlicher Unterrichtung an dieser Schulform und die daraus folgende misslingende sprachliche Integration der betroffenen SchülerInnen ändert an dieser defizitären Lage allerdings nichts.<sup>40</sup> Nur ca. 20% der SonderschulabsolventInnen erlangen einen Hauptschulabschluss, was deren Perspektive weiter verschlechtert (ebd., S. 195). Hinsichtlich der Schulabschlüsse lässt sich die generelle Aussage treffen, dass deutsche Jugendliche bzw. junge Erwachsene einen höheren Schulabschluss erreichen als dies bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund der Fall ist (ebd., S. 148). Darüber hinaus schneiden hierbei im Durchschnitt erneut Mädchen besser ab als Jungen, wenngleich sie nicht so überlegen sind, wie deutsche Mädchen. Allerdings ist die große Zahl ausländischer Jungen ohne Hauptschulabschluss alarmierend: Zwei Drittel der ausländischen Jugendlichen ohne diesen Abschluss sind Jungen (ebd., S. 169). 13,5% der 22jährigen Männer ausländischer Herkunft haben keinen Schulabschluss erreicht (vgl.: Ausländische Frauen im Alter von 22 Jahren ohne Schulabschluss: 10%) (Stürzer, 2003, S. 87).

---

<sup>40</sup> Fremdsprachenangebote existieren hingegen an den ohnehin schon begünstigten Gymnasien (Wagner, S. 189, 2005).

Einen Grund für die Schlechterstellung der Jungen vermutet PISA (zit. ebd., S. 145) in „ungünstigen Gruppenstrukturen“ mit aggressiven Orientierungen. Auch die durchschnittlich schlechteren Leseleistungen der Jungen wirken sich laut der Studie nachteilig aus (ebd., S. 168). Fallen schlechte Schulleistungen mit einem ressourcenarmen und bildungsfernen Familienhintergrund zusammen, erhöht dies die Gefahr der Desintegration (ebd., S. 170). Die Kumulierung dieser aus sozialpsychologischer und kognitiver Sicht festgestellten Beeinträchtigungen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger SchülerInnen – insbesondere an Hauptschulen – wirkt sich weiter negativ auf die Leistungsprofile aus (Stanat, 2003, S. 256). Besonders in den Stadtstaaten und Großstädten kann dieses Problem in sozialen Milieus mit hohen MigrantInnenanteilen auftauchen. Offensichtlich gelingt es Schulen nicht, die sich aus einer hohen Repräsentanz nicht Deutsch sprechender SchülerInnen ergebenden Anforderungen zu bewältigen.

Aus den oben genannten Kriterien und Problemlagen lässt sich für Jungen Folgendes herausarbeiten:

Jungen aus immigrierten Familien sind dem Risiko der Schlechterstellung oder Benachteiligung in mehrfacher Weise ausgesetzt. Die erwähnten Zahlen belegen, dass sie im deutschen Schulsystem unter den Leistungsversagern überrepräsentiert sind. Im vorigen Kapitel wurde bereits erörtert, welche Probleme Schulversagen im Einzelfall verursachen kann. Neben drohender beruflicher Perspektivlosigkeit erleben davon betroffene ausländische Jungen und junge Männer eine generelle Desintegration. Sie sind nicht nur aufgrund schulischen Versagens Etikettierungen ausgesetzt, sondern unter Umständen auch wegen der ethnischen Zugehörigkeit. Gleichzeitig stehen sie unter einem bedeutenden Anpassungsdruck. Hinzu kommen bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund familiäre Spannungen (Böhnisch, 1999, S. 143). „Beengte Wohnverhältnisse“ in sozial benachteiligten Milieus, eine hohe Geschwisteranzahl (vgl. Wagner, 2005, S. 192), sich an traditionellen Werten ausrichtende autoritäre Erziehungsstile der Eltern und deren eigene Überforderung hinsichtlich einer gelingenden kulturellen Integration führen zu weiteren Deprivationen. In diesen Fällen kommt es zu einer Kumulierung sozialer und ethnischer Marginalisierungen, die sich in

einer sozialräumlichen Segregation in Form von Ghettoisierung und Schulen mit hohen AusländerInnenanteilen äußern (vgl. Böhnisch, 1999, S. 144 f.). Eine Folge ist die Bildung „ethnisch-subkultureller-Gleichaltrigen-cliquen“, die sich aus Peers mit ähnlichen Problemlagen und Orientierungen zusammensetzen. Das Vorurteil, ausländische Jugendliche seien gewalttätiger als einheimische, lässt sich allerdings nicht nachweisen. Hierin bestätigen sich vielmehr öffentliche Etikettierungsprozesse, die selber weitere Schwierigkeiten hervorrufen. Desweiteren stellen interkulturelle Aggressionen zwischen deutschen und ausländischen Gruppen ein bedeutendes Problem dar. Sie fördern unter Umständen Machtkämpfe um soziale Positionierungen. In moslemischen Kulturen, so auch bei den TürkInnen, sind die Geschlechtsrollenzuweisungen in einen „inneren / weiblichen“ und einen „äußeren / männlichen“ Bereich besonders ausgeprägt (Bednarz-Braun u. Heß-Meining, 2004, S. 128). Es wäre zu untersuchen, ob dies zu einer Verstärkung der *Externalisierung* des Handelns bei türkischen Jungen führen kann. Des weiteren ist die Frage zu stellen, inwiefern ein hoher Anteil ausländischer Jungen in Schulklassen möglicherweise die Konstruktion von Männlichkeitsbildern bei deutschen Jungen aber auch Mädchen beeinflussen kann.

In der zahlenmäßigen Überrepräsentierung ausländischer Jungen an Sonderschulen äußert sich das Verfehlen der schulischen Integration von SchülerInnen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Verhältnissen (Wagner, 2005, S. 212).

## **8. Pädagogische Ziele und Konsequenzen – Grundlagen und Konzeptionen im Spannungsfeld zwischen der Schule und Sozialer Arbeit**

Dieses Kapitel arbeitet die für eine Gleichstellung der Geschlechter an Schulen erforderlichen Teilziele für die organisatorische und pädagogische Arbeit sowie Eckpunkte für die daraus zu ziehenden Konsequenzen heraus. Die Ausrichtung dieser Arbeit an der Männlichkeitskonstruktion in der schulischen Interaktion rückt hierbei zunächst Maßnahmen in den Mittelpunkt, welche einer Schlechterstellung der Jungen entgegenwirken sollen. Gleichwohl existieren im schulischen Kontext diverse Anzeichen „männli-

cher“ Hegemonie, die ebenso flankiert und bearbeitet werden. Dies beinhaltet, dass von einer Intervention beide Geschlechter profitieren sollen. Nicht zuletzt richtet sich die Strategie des *Gender Mainstreaming* an der Chancengleichheit, also an den Lebenswelten beider Geschlechter aus.

Anspruch auf Vollständigkeit wird an dieser Stelle nicht erhoben. Es wird davon ausgegangen, dass spezifische Problemlagen und Defizite aber auch Chancen und Möglichkeiten in Abhängigkeit örtlicher sozialer und personaler Faktoren ebenso spezifische Antworten finden müssen, was von Fall zu Fall Abweichungen und Modifikationen nötig erscheinen lässt. Die inhaltliche Konzentration auf die Jungenförderung könnte hier den Eindruck erwecken, dass eine Unterstützung der Mädchen beispielsweise in Bezug auf die mathematischen Kompetenzen nicht notwendig ist. Um dies zu vermeiden, erfolgt der Hinweis, dass alle Schülerinnen und Schüler adäquate Förderangebote erhalten sollten, um Defizite ausgleichen zu können und Stärken auszubauen. Die tendenziell unterschiedlichen Ausprägungen des Interesses bei Mädchen und Jungen lassen in vielen Fällen geschlechterbewusste Herangehensweisen sinnvoll erscheinen, was nicht heißt, dass den Mädchen und Jungen stets getrennte methodische Angebote gemacht werden sollten. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes ergeben sich m.E. im Schulbereich aufgrund der in dieser Arbeit behandelten Problemstellungen folgende grobe Zielsetzungen für die pädagogische Arbeit mit Jungen:

(1) Jungen müssen hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit stärker gefördert werden. Dies gilt besonders in den sprachlichen Fächern. Hierbei besteht bei Schülern, deren Lese- und Schreibfähigkeiten in den untersten Kompetenzstufen angesiedelt sind, ein besonderer Förderbedarf. In dieser Gruppe wiederum müssen Jungen mit Migrationshintergrund eine spezielle Förderung erhalten, die sich auch an ethnisch-kulturellen Besonderheiten orientiert. Es muss überlegt werden, wie bei Jungen allgemein ein größeres Leseinteresse geweckt werden kann.

(2) Jungen müssen lernen, sich in Fächern, die sie tendenziell besser als Mädchen beherrschen, zurückzunehmen. Im Allgemeinen sollten sie dazu befähigt werden, sich solidarischer im Klassenverband zu verhalten und weniger konkurrenzbetont zu agieren. Dies gilt für Situationen innerhalb und außerhalb des Schulunterrichts.

(3) Jungen müssen Verhaltensmöglichkeiten jenseits von Gewalt aufgezeigt werden. Es muss gezielt darauf hingearbeitet werden, aus der interpersonellen Rivalität von Jungen den Druck zu nehmen, welcher sich durch die Überbelastung v.a. bei wenig integrierten Jungen aufbauen kann. Jungen müssen lernen, wie sie mit ihren Aggressionen umgehen können. Die gewaltpräventive Arbeit muss interkulturelle Gesichtspunkte je nach ethnischer Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in die Arbeit mit einbeziehen.

(4) Jungen müssen lernen, nicht von normativen eigenen Geschlechterrollenverständnissen auszugehen (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S. 120). Dies gilt sowohl für die soziale Interaktion mit anderen Jungen als auch für gemischtgeschlechtliche Handlungen.

(5) Jungen müssen neben alternativen Verhaltensmustern rollenabweichende Lebensmodelle und Zukunftsperspektiven aufgezeigt werden, um eine Erweiterung des eigenen Interessenspektrums hinsichtlich der persönlichen Zukunftsplanung zu ermöglichen.

Die gegenwärtigen strukturellen und organisatorischen Bedingungen des Schulsystems stellen die Gewährleistung einer sich an obigen Zielsetzungen orientierenden pädagogischen Intervention in Frage. Es existieren folgende Problemstellungen:

(1) Der Männermangel an Grundschulen und an den weiterführenden Schulen mit niedrigem Qualifikationsgrad führt zum weitgehenden Fehlen männlicher Bezugspersonen und Rollenvorbilder für Jungen. In der Öffentlichkeit wird von einer „Verweiblichung“ des Lehrberufs gesprochen.

(2) Die Unterrepräsentierung von Frauen in der Schulleitung verkörpert den Weiterbestand der „männlichen“ Hegemonie im Schulwesen. Die Erhöhung des Männeranteils mit wachsender Jahrgangsstufe insbesondere an Gymnasien ist eine weitere Verkörperung „männlicher“ Hierarchie.

(3) Die Fächerwahl in den Studiengängen zum Lehramt orientiert sich offensichtlich weiterhin an geschlechterstereotypen Rollenzuweisungen.

Demnach unterrichten Frauen vornehmlich in den „weichen“ geisteswissenschaftlichen und sprachlichen Disziplinen, Männer hingegen in den „harten“ mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Damit setzen die angehen-

den Lehrkräfte Trends, die modellhaften Charakter für die Schülerinnen und Schüler haben können.

(4) Die oben genannten Punkte sind das Ergebnis tradierter Geschlechterrollenverständnisse. Die divergierenden Schulleistungen der Geschlechtsgruppen sind auch ein Produkt von Fremdzuschreibungen durch die Lehrkräfte, was je nach Sachlage zu Benachteiligungen von Mädchen und Jungen in der Schule führt.

Die Komplexität der Schulproblematik bei männlichen Kindern und Jugendlichen lässt ein Ansetzen an mehreren Ebenen notwendig erscheinen. Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die enge Kopplung von strukturellen Bedingungen des Schulsystems mit den dortigen Interaktionen.

Innerhalb der schulischen Binnenstrukturen bilden die vertikale und horizontale Geschlechterverteilung nur zwei Kriterien – wenn auch wesentliche. Die Unterrichtsgestaltung und der Medieneinsatz bilden als Brücke zwischen der Schulorganisation und der Masse der SchülerInnen eine weitere Kriteriengruppe. Hier tritt die Bildungsinstitution Schule, vertreten durch die Lehrerinnen und Lehrer, in persönlichen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen. Schließlich sind es die Mädchen und Jungen selber, die miteinander interagieren und in einer reziproken Wechselwirkung auch das Lehrpersonal beeinflussen. Nicht zuletzt – vereinzelt wurde im vorliegenden Text darauf hingewiesen – bildet die Schule ein nach außen durchlässiges System und steht in Kontakt mit und unter dem Einfluss von äußeren Bedingungen und Veränderungen. Innerhalb dieses komplexen Bereiches werden Männlichkeitsbilder und -vorstellungen konstruiert und reproduziert. Wer eine Lockerung der bindenden Geschlechterstereotypen herbeiführen will, muss an allen diesen Stufen ansetzen.

### **8.1. Gender Mainstreaming – eine politische Strategie mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit**

Die politische Strategie des *Gender Mainstreaming* greift mit dem Ziel der „Chancengleichheit für Frauen und Männer“ alle genannten Ebenen auf (Stiegler, 2002, S. 20) und sieht Eingriffe auf der „strukturellen, persönlichen und fachlich-inhaltlichen“ Ebene vor (Schambach, 2005, S. 46). Die Begriffsprägung der Strategie geht auf die vierte Weltfrauenkonferenz in Pe-



king im Jahr 1994 zurück (Stiegler, 2002, S. 19 f.). 1996 wurde *Gender Mainstreaming* im Amsterdamer Vertrag zu einem verbindlichen Prinzip auf Ebene der EU. Inhaltlich verpflichtet dieses Konzept zur Implantierung der Geschlechtergerechtigkeit in politische Entscheidungsprozesse. Orientierte sich die politische Leitlinienbildung zuvor an „männlichkeitsbegünstigenden“ Paradigmen, so soll mit Hilfe des *Gender Mainstreaming* die geschlechtliche und geschlechterdifferenzierende Dimension von Politik und Organisation zunächst aufgedeckt und schließlich in Orientierung am Postulat der Chancengleichheit für die zukünftige Planung handlungsleitend berücksichtigt werden (Baer, 2002, S. 54). D.h., dass mit der Implantierung der Kategorie *Gender* in politische und organisatorische Entscheidungen analytische und perspektivische Sichtweisen eine wesentliche Erweiterung erfahren. Mangelnde Gleichberechtigung der Geschlechter äußert sich meistens in differierenden Zugangsmöglichkeiten oder Bereitstellungen von Ressourcen für Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen (Stiegler, 2002, S. 32). *Gender Mainstreaming* soll als Instrument dienen, um festgestellten Benachteiligungen entgegenzuwirken und der jeweils benachteiligten Geschlechtsgruppe Mittel und Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Bisher rückte hauptsächlich die Benachteiligung von Frauen beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt in den Fokus. *Gender Mainstreaming* erweitert den Blickwinkel auf beide Geschlechter. Für den Schulkontext bedeutet dies, dass untersucht werden muss, inwiefern die strukturellen Bedingungen und Regelungen an Schulorganisationen (hier sind die Schulen als Einzelorganisationen gemeint) sich unterschiedlich auf die Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (Bartz, 2005, S. 50). Die individuellen Lebenslagen der betroffenen Personen rücken damit in den Mittelpunkt der Schulgestaltung und -planung. Unter dem Postulat der Chancengleichheit ruft die Analyse bestehender Ungleichheiten organisatorische und strukturelle Modifikationen und Änderungen auf den Plan, die sich in allen Ebenen – von der Schulleitung über die Besetzung des Lehrkörpers bis hin zu den Schülerinnen und Schülern sowie in allen Organisationsbereichen von der Verteilung bestimmter Aufgaben bis zur Stundenplanung und Unterrichtsgestaltung – auswirken sollen (ebd., S. 51 f.). *Gender Mainstreaming* ist eine sogenannte *Top-Down-Strategie*, d.h., dass notwendige

Veränderungen die Organisationsspitzen in die Pflicht nehmen (Stiegler, 2002, S. 26). Dies impliziert, dass auch im schulischen Bereich die Leitung im wesentlichen gefordert ist, entsprechende Veränderungen einzuleiten und durchzuführen. Sie kann dabei auf externe Unterstützung zurückgreifen. In Nordrhein-Westfalen stehen beispielsweise für Geschlechterfragen in den Schulabteilungen der Bezirksregierungen Gleichstellungsbeauftragte zur Hinzuziehung zur Verfügung (Keese, 2005, S. 38). Diese Funktionen werden nach gesetzlicher Regelung von Frauen wahrgenommen.

Untergeordnete Positionen sind ausdrücklich nicht von der Partizipation ausgenommen. Vielmehr erfordert die Ausrichtung der Entscheidungsprozesse an persönlichen, geschlechtsspezifischen Lebenslagen eine aktive Teilhabe aller Lehrkräfte.

## **8.2. Vernetzung von Schule und Sozialer Arbeit**

Herkömmliche Schulkonzepte und pädagogische Herangehensweisen stoßen bei der Einführung von *Gender Mainstreaming* häufig an ihre Grenzen (Neubauer u. Winter, 2001, S. 69). Die Schulen werden mit ihrem pädagogischen Zugang den Herausforderungen, die sich auch ihnen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels stellen, nicht mehr ausreichend gerecht (Olk u. Speck, 2001, S. 46). Dies lässt eine Kooperation mit Trägern der Sozialen Arbeit, speziell mit Angeboten der Jugendhilfe, sinnvoll erscheinen. In § 3 Abs. 1 KJHG (SGB VIII; Staschelt, 2005, S. 1032) sind die Aufgaben der Förderung der „individuellen und sozialen Entwicklung“ bei Jugendlichen und des Engagements zur Vermeidung und zum Abbau von Benachteiligungen geregelt. Die Ausrichtung der Jugendhilfeleistungen an den „unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen“ wird in § 9 Abs. 3 KJHG explizit gefordert (ebd., S. 1034). § 81 Abs. 1 KJHG (ebd., S. 1057) verpflichtet die Jugendhilfe schließlich zur Zusammenarbeit mit den Schulen. Damit wird die Schule zu einem originären Betätigungsfeld der Jugendhilfe – auch in dem Punkt der Geschlechtergerechtigkeit.

Im Folgenden werden die möglichen Perspektiven, die sich in der besprochenen Thematik aus einer engeren Vernetzung dieser beiden Organisationssysteme ergeben können, umrissen:

Die unterschiedlichen Bildungsverläufe von Mädchen und Jungen lassen eine differenzielle Förderung der Geschlechtsgruppen in Teilen notwendig

erscheinen (Kaiser, 2005, S. 174 f.). Die Förderung der Sozialkompetenzen bildet innerhalb der Jungenförderung eine konkrete Maßnahme (Kaiser u. Röhner, 2005, S. 148). Speziell in diesem Falle kann der Mangel an männlichem Lehrpersonal eine Kooperation mit Experten aus dem Feld der Sozialen Arbeit sinnvoll machen (Kaiser, 2005, S. 177 ).

Die Schule ist ihrem Wesen nach ein Selektionsbetrieb, in dem Schülerinnen und Schüler an ihrem Leistungsvermögen – wie bereits erwähnt - gemessen werden und entsprechend auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt werden<sup>41</sup> (vgl., Helsper, 2001, S. 20). In der hoheitlichen Konzentration des pädagogischen Zugangs auf die Variable des Stoffverständnisses bei den SchülerInnen werden curriculare Vorgaben praktisch zur Norm, an der die Jugendlichen gemessen werden (ebd., S. 23). Dies steht in einem deutlichen Gegensatz zu einer pädagogischen Unterrichtsausrichtung an den individuellen Ressourcen der Heranwachsenden. Gerade die individuelle Förderung zur Gewährleistung einer sozialen Integration (hier: schulischen Integration) stellt eine wichtige Aufgabe dar, die im Rahmen der sozialstaatlichen Regelungen dem Sektor der Sozialen Arbeit obliegt (vgl. ebd., S. 25). Die Wahrnehmung dieser Angelegenheit in Schulen stellt angesichts der strukturellen und organisatorischen Konzipierung der Bildungsinstitution eine große Herausforderung für die Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit dar (ebd., S. 27). Aber auch für die Lehrkräfte bedeutet dies, sich stärker auf persönliche Probleme und Lebenslagen bei Schülerinnen und Schülern einzulassen zu müssen (ebd., S. 32). Die Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen ist zur Vermittlung der Lehrinhalte als vertiefendes Element in die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu integrieren (ebd., S. 36). Die pädagogische Aufgabenerfüllung durch das Lehrpersonal trifft angesichts dessen Funktionszuweisung allerdings auf Grenzen. Eine „Allzuständigkeit“ der Lehrkräfte kann zu deren Überstrapazierung führen. In letzter Konsequenz lassen sich Risiken der Desintegration im Schulbetrieb nicht völlig ausschließen. Der von der Schulpädagogik differierende professionelle Zugang der Sozialen Arbeit bietet Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, die durch das Lehrpersonal allein nicht ausgeschöpft werden können (ebd., S. 40). Eine Zusammenarbeit von Schulen und Trägern der Jugendhilfe und

---

<sup>41</sup> Im Wesentlichen wurde das schulische Leistungsprinzip bereits in den Kapiteln 4.2. und 7.4. angesprochen.

Jugendarbeit stellt aus diesem Grund eine sinnvolle Ergänzung des bestehenden pädagogischen Zugangs in Schulen dar, um defizitäre Lagen bei den Schülerinnen und Schülern kompensieren zu können. In der Einführung und Umsetzung von *Gender Mainstreaming* ist jedoch eine scharfe Trennung zwischen den Aufgaben der Sozialen Arbeit und den Angelegenheiten des Schulbetriebs vorzunehmen. Der Grund dafür liegt in den recht konträren Ressorts der Bildungsinstitutionen und der Sozialen Arbeit. Die breit gefächerte, flexible und lebenslagenorientierte Soziale Arbeit lässt ihrem Klientel viel Raum zur Partizipation und gestaltet sich aus diesem Grunde sehr offen (Olk u. Speck, 2001, S. 50). Die Schulen hingegen haben eine vornehmliche Kontrollfunktion, die den Schülerinnen und Schülern wenig freien Entfaltungsraum anbietet. Die Zusammenarbeit kann aus diesem Grunde auch zu Konflikten und Interessenkollisionen führen. Es sollte angesichts der obigen Ausführungen aber erneut betont werden, dass der „sozialpädagogische Blickwinkel“ auch für das Lehrpersonal eine sinnvolle Erweiterung des Berufsverständnisses bedeutet.

Der Umstand, dass die Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen durch das Prinzip der Leistungsmessung überlagert sind, kann in der Konsultation außenstehenden Fachpersonals eine persönlichere und offenerere Interventionsatmosphäre schaffen<sup>42</sup> (Unger, 2006, S. 171). Der Erfahrungsschatz, den die Jugendhilfe durch die langjährige Mädchenarbeit und die sich in den letzten Jahren aufbauende Jungenarbeit gebildet hat, führt bereits vereinzelt zur Intensivierung der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Angeboten (Rohrmann, 2005, S. 104). Die „Auslagerung“ gender-orientierter Arbeit an externe Träger ist jedoch mit der Gefahr der Ausblendung der Geschlechterthematik im Schulalltag verbunden (ebd., S. 105). Es ist zu vermeiden, dass die geschlechterreflexive Arbeit im schulischen Kontext dadurch einen „Sonderstatus“ erhält (Kaiser zit. ebd.).

Darüber hinaus können die Lehrkräfte selber in professionalisierenden Fort- und Weiterbildungen zum Klientel der Sozialen Arbeit werden (Neubauer u. Winter, 2001, S. 69). Die Vermittlung von *Gender-Kompetenzen*, mittels

---

<sup>42</sup> Die Autorin bezieht sich hierbei auf die zur Stärkung der kommunikativen Kompetenzen entwickelte Methode der „Positiven Peer Kultur“ (Positive Peer Culture). An dieser Stelle wird die Ansicht vertreten, dass die Hinzuziehung externer fachkundiger Kräfte eine entspanntere Kontaktaufnahme mit den Schülerinnen und Schülern ermöglicht.

derer eine Implementierung geschlechterbewusster Ansätze in den Schulunterricht gelingen soll, kann zu einem wesentlichen Aufgabenbereich der Vernetzung von Schulen mit Sozialer Arbeit werden.

### **8.3. Konsequenzen für die Schulorganisation und strukturelle**

#### **Veränderungen – Gender Mainstreaming an Schulen**

Dieser Teilabschnitt befasst sich im Wesentlichen mit dem allgemeinen Ziel der Chancengleichheit für beide Geschlechter. Organisatorische Maßnahmen im Sinne des *Gender Mainstreaming* betreffen zunächst einmal alle Beteiligten (Stiegler, 2002, S. 27). Deshalb hat die Aufhebung von Benachteiligungen für eine Geschlechtsgruppe immer Folgen für beide Seiten. Die im Folgenden auch angesprochenen Fortbildungen stellen eine wesentliche Basis für alle zu treffenden Veränderungen dar.

Der angeführte Frauenüberhang im Lehrberuf (s. Kapitel 5.1.) ist nur ein Beispiel für die Segmentierung des Arbeitsmarktes entlang der Geschlechtergrenzen. Beck (1986, S. 168; s. auch Beck u. Beck-Gernsheim, 1990, S. 28) sieht weibliche Erwerbstätige vor allem in untergeordneten und risikobehafteten, weil durch Rationalisierung bedrohten, Arbeitsfeldern angesiedelt, während trotz eines wachsenden Frauenanteils unter den Erwerbstätigen die Leitungsgremien und Führungsspitzen vornehmlich von Männern besetzt werden<sup>43</sup> (vgl. Böhnisch, 2004, S. 45 f.). In der Überrepräsentierung von Männern in der Schulleitung und der entgegengesetzten sogenannten „Feminisierung“ des Lehrberufs – m.E. wäre der Begriff „Entmaskulinisierung“ angesichts des seit Einführung der Koedukation abnehmenden Männeranteils treffender – äußert sich weiterhin eine Form „männlicher“ Hegemonie, indem meistens ein Mann in der Leitungsposition einer Mehrheit weiblicher untergeordneter Lehrkräfte gegenübersteht.

Die ungleiche horizontale und vertikale Verteilung der Geschlechter an den Schulen stellen Probleme dar, die sich nicht von heute auf morgen lösen lassen. Sie sind das Produkt einer über Generationen fortlaufenden Soziali-

---

<sup>43</sup> Von Erwerbslosigkeit sind hingegen beide Geschlechter mittlerweile zunehmend bedroht. Dies scheint die auf den Arbeitssektor nachrückenden jungen Männer stärker zu verunsichern als die Schulabgängerinnen<sup>43</sup> (Hurrelmann, Albert, 2006, S. 37). Gleichzeitig weist diese Entwicklung darauf hin, dass eine Orientierung an traditionellen Männlichkeitsbildern im sich äußernden Festhalten an der „männlichen“ Erwerbstätigkeit auch perspektivische Risiken bergen kann.

sierung mit entsprechenden Rollenzuweisungen. Die Schulen selber haben an dieser Einflussnahme entscheidend mitgewirkt und tun dies bis heute (vgl. Roisch, 2003, S. 51; vgl. auch Bourdieu, 2005, S. 149). Möglicherweise werden durch geschlechtsspezifische Fächersegregationen und Geschlechterverteilungen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduziert. In der Forderung, der nachwachsenden Generation alternative rollenerweiternde Zukunftsoptionen aufzudecken und zu entwickeln, ist bereits eine Perspektive zur Veränderung des Status Quo enthalten, die an späterer Stelle bei der Behandlung konkreter pädagogischer Konsequenzen näher umrissen wird. Eine derartige Praxis entsteht allerdings nicht im luftleeren Raum. Es müssen die dafür notwendigen Vorbereitungen getroffen werden. Koch-Priewe (2002, S. 8) weist auf die Bedeutung der organisatorischen Schulentwicklung hin, die unter der Prämisse einer Optimierung der „Aufgabenerfüllung“ an einer Demokratisierung der Organisationsstrukturen und Interaktionsabläufe ansetzt. Die Autorin hält die Geschlechtergerechtigkeit für einen Bestandteil dieser Demokratisierung, sieht aber eine vollständige Implementierung des *Gender Mainstreaming* in der Schulprogrammarbeit bislang nicht realisiert (ebd., S. 13). Gerade aufgrund der erforderlichen Maßnahmen zur Lockerung und letztendlich Auflösung geschlechterstereotypisierender Zuweisungen und Orientierungen kann ihrer Ansicht nach die Berücksichtigung der Kategorie *Gender* als schwerwiegendes Instrument zur Qualitätsmessung und -sicherung in Schulen dienen (ebd., S. 13). Glagow-Schicha (2005, S. 139) weist auf den Fortbildungsbedarf beim Lehrpersonal hin, um das nötige Wissen in der Gender-Thematik zu vermitteln und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu erhöhen. Darin ist das Werben für die diesbezügliche Akzeptanz beim Lehrpersonal inbegriffen. In der Praxis wird von den Lehrkräften die Notwendigkeit derartiger Fort- und Weiterbildungen mit dem Argument, man verfüge über die angebrachte Sachkundigkeit, häufig angezweifelt (Klein-Uerlings, 2002, S. 173). Als Grundlage dieser Ansicht dienen jedoch zumeist eigene unreflektierte biografische Erfahrungen. Meyer und Ginsheim (2002, S. 61) sehen Fort- und Weiterbildungen für das Fachpersonal als Grundlage einer gelingenden, die

Geschlechterperspektive berücksichtigenden, pädagogischen Arbeit.<sup>44</sup> Nur auf diese Weise lasse sich eine professionelle und qualitätssichernde Planung sowie Überprüfung der pädagogischen Praxis gewährleisten. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und persönlichen Rollenverständnissen soll den Lehrkräften gewissermaßen einen Zugang auch zu eigenen „Bewertungsmustern“ erschließen und ihnen Handwerkszeug und Methoden zu einer geschlechtergerechten Praxis in der reflexiven Koedukation vermitteln. Ein neues Geschlechterverständnis muss sich letztlich auch in der Benotung der Jungen auswirken. Geschlechtsabhängige Kompetenzzuschreibungen beeinflussen wie erwähnt die Bewertungspraxis der Jungen in den sprachlichen Fächern gegenwärtig noch deutlich. In gemischtgeschlechtlichen Kollegien ist es zu vermeiden, dass stereotype Aufgaben- und „Verhaltenszuschreibungen“ zu einer Aufwertung traditioneller Geschlechterrollenverständnisse führen (Rohrmann, 2005, S. 81). Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass Frauen sich, in der Ansicht dies sei Sache der Männer, aus Jungenkonflikten heraushalten. Der geschlechtersensible Blick soll die Ausrichtung der Arbeit sowohl innerhalb des Kollegiums als auch im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern umfassen. *Gender-Kompetenzen* und die Fähigkeit zur Selbstreflexion sind aber auch in Einstellungsverfahren neuer Lehrkräfte gefragt. Walsdorf (2005, S. 99) hält eine vermehrte Einstellung von Männern in den „weiblich“ zugeordneten Fächern und analog eine häufigere Berücksichtigung von Frauen in den „männlichen“ Fächern für erstrebenswert. Die geschlechterdifferenziellen fachbezogenen Präferenzen in den Lehramtsstudiengängen (vgl. Roisch, 2003, S. 31 f., s. auch Abschnitt 5.1.1.) deuten jedoch darauf hin, dass die Absolvierenden sich in ihrer Studienwahl weitgehend an den geschlechtsspezifischen Zuweisungen orientieren. Das bedeutet, dass im Einzelfall in Einstellungsverfahren den Schulen und Schulämtern evtl. keine Wahl zwischen einer Frau und einem Mann bleibt. Bei der Besetzung von Schulleitungsposten wäre es ratsam, vermehrt Frauen zu berücksichtigen, um einer „männlichen“ Hegemonie entgegenzuwirken. Hier tun sich allerdings weitere Problemstellungen auf. Das klassische Modell, bei dem ein Mann an der Spitze einer

---

<sup>44</sup> Die Autorinnen (2003) beziehen sich dabei auf die Jugendhilfe. Die erwähnten Qualifikationsmaßnahmen betreffen aber genauso die programmatische Schulentwicklung.

mehrheitlich von Frauen besetzten Organisation vorsteht, wird gemeinhin als erfolgreicher wahrgenommen als die Leitung eines numerisch von Männern dominierten Kollegiums durch eine Frau (Kansteiner-Schänzlin, 2005, S. 79). Bei gleichem Führungsverhalten werden Frauen tendenziell schlechter als Männer beurteilt. Höyng (2002, S. 200) geht von einer sich stets neu formierenden „männlichen“ Hegemonie im Arbeitsleben aus, die von Männern und Frauen in einer ausgeprägten „Arbeitskultur“ immer wieder aufs Neue hergestellt werde. In Anbetracht des Charakteristikums von *Gender Mainstreaming* als *Top-Down-Strategie* rückt hier eine auf Chancengleichheit abzielende Praxis der Schulaufsichtsbehörden und die Konsultation Gleichstellungsbeauftragter in den Blickpunkt (Klein-Uerlings, 2002, S. 176). Die Möglichkeiten, die sich auch in diesem Aspekt für die Soziale Arbeit bieten, sind davon unbenommen.

Weitergehend bildet die Geschlechterreflexivität als Kriterium der Schulentwicklung einen Baustein für die Entwicklung eines eigenen Schulprofils, dass die Gender-Perspektive in die pädagogische Planung und Durchführung der Arbeit einbezieht (vgl. Koch-Priewe, 2002, S. 23). Als fester Bestandteil der curricularen und pädagogischen Praxis kann die konzeptuelle Integrierung der Kategorie Gender unter Zielorientierung an der Chancengleichheit der Geschlechter sowohl innerhalb des Kollegiums als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein neues Bewusstsein schaffen, das gerade den Jungen und Männern im Schulwesen neue Wege von „Männlichkeit“ aufweisen kann. Die Bildung eines eigenen transparenten und einheitlich getragenen „Schulethos“ sollte auch im Hinblick auf die SchülerInnenleistungen nicht unterschätzt werden. Die sogenannte Rutter-Studie (zit., ebd.) aus dem Jahr 1980 wies nach, dass ein von den Lehrenden verkörperter Schulethos sich positiv auf die Kompetenzausbildung bei den Schülerinnen und Schülern auswirkt. Offensichtlich ist eine gemeinsame Ausrichtung des pädagogischen Unterrichts und der erzieherischen Ziele förderlich. Darüber hinaus bilden flankierende politische Maßnahmen weitere Anreize. Die finanzielle Bezuschussung von „Mädchen- und Jungenprojekten“ wird beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nur noch bei einer Bezugnahme auf die Kategorie „Gender“ im Schulprogramm gewährleistet (Klein-Uerlings, 2002, S. 176). Darin drückt sich nicht zuletzt ein professionelles Verständ-



nis von *Gender-Kompetenz* aus. Innerhalb einer programmatischen Schulausrichtung bietet die Gemeinschaftsarbeit mit der Sozialen Arbeit weitere Möglichkeiten, indem externe Kräfte zu Einzelprojekten und/oder regelmäßigen Angeboten einbezogen werden (vgl. Neubauer u. Winter, 2001, S. 69). Die Träger der Sozialen Arbeit stehen angesichts dieses sich neu eröffnenden Arbeitsfeldes mit seinen spezifischen Herausforderungen vor der Aufgabe, ihrerseits Jungenarbeit konzeptuell in ihr Gesamtprofil zu integrieren (ebd., S. 129). Hierbei können Vereine, Initiativen und Träger, die in diesem Bereich bereits Fachkenntnisse ausgebildet haben, als zusätzliche Berater herangezogen werden, um schließlich auch innerhalb der Sozialen Arbeit die Vernetzung auszubauen.

Zusammenfassend lassen sich m.E. folgende binnenstrukturelle Ziele und Forderungen für die Schulorganisationen formulieren:

- (1) Die schulischen Bildungsinstitutionen müssen zur Realisierung umfassender Geschlechtergerechtigkeit entsprechende handlungsanleitende und zielorientierte Aspekte in ihre Schulplanung integrieren. Es ist sinnvoll, ein entwickeltes Schulprofil demonstrativ nach außen zu verkörpern, um den Schülerinnen und Schülern die Identifikation mit der eigenen Schule zu erleichtern.
- (2) Das Lehrpersonal sollte einvernehmlich über die Entwicklung eines Profils entscheiden. In Fort- und Weiterbildungsangeboten ist eine angemessene Qualifizierung der Lehrkräfte zu erzielen. In diesem Kontext kann die Zusammenarbeit mit Trägern der Sozialen Arbeit ein qualitätssicherndes Element darstellen.
- (3) Bei der Besetzung von Schulleitungsposten sollte nach Möglichkeit eine stärkere Berücksichtigung von Frauen erfolgen.
- (4) Nach Möglichkeit ist es erstrebenswert, Lehrerinnen und Lehrer einzustellen, welche die üblicherweise von der jeweils anderen Geschlechtsgruppe vorgezogenen Fächer unterrichten. Langfristig sollte der Männeranteil im Lehrpersonal erhöht werden, was momentan aufgrund einer anderen beruflichen Orientierung von Männern noch schwer umzusetzen sein dürfte.
- (5) Die nachwachsende Generation ist zu ermutigen, sich in beruflichen Bereichen zu engagieren, die der jeweiligen Geschlechtsgruppe aufgrund

geschlechterstereotyper Zuweisungen und Vorstellungen bislang versperrt waren oder nicht attraktiv erschienen. Hierin liegen weitere Anforderungen, die auf die curriculare und pädagogische Praxis im Schulbetrieb hinweisen. Für die Arbeit mit männlichen Jugendlichen bedeutet dies, ihnen aufzuzeigen, dass die Tätigkeit im Lehramt (v.a. an Grund-, Haupt- und Sonderschulen) und im sozialen Berufsfeld auch für sie eine berufliche Option darstellen kann.

(6) In die Lehramtsausbildung ist die Vermittlung von *Gender-Kompetenzen* zu integrieren, um eine geschlechtergerechte Aufgabenerfüllung innerhalb des Kollegiums und in der Unterrichtsgestaltung im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion bezüglich eigener Rollenvorstellungen ist darin inbegriffen.

(7) Die sich am Schulprofil ausrichtende pädagogische Praxis muss in regelmäßigen Abständen evaluiert und reflektiert werden. Auch hierzu können Erkenntnisse und Methoden der Sozialen Arbeit herangezogen werden.

In diesem Rahmen können m.E. geeignete Träger der Sozialen Arbeit mit folgenden Aufgaben betreut werden. Nähere Beispiele und Erläuterungen erfolgen in den nachstehenden Teilabschnitten.

(1) Männliche und weibliche Lehrkräfte müssen in Fortbildungen dazu befähigt werden zu erkennen, in welcher Weise sie selber traditionelle Männlichkeitsbilder in der Interaktion mit den KollegInnen und den SchülerInnen herstellen und vermitteln.

(2) Derartige Fortbildungen können dazu dienen, „männlich-hegemoniale“ Strukturen und Muster in der schulischen Organisation und Leitung aufzudecken, um daran ansetzend die Kooperation des Kollegiums zu demokratisieren. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Evaluierung struktureller Organisationsmerkmale im Schulbetrieb zuerst den Schulbehörden unterliegt.

(3) Dem Lehrpersonal müssen die Grundlagen zur Entwicklung einer genderbewussten Unterrichtsgestaltung mit rollenerweiternden geschlechterreflexiven Lernmethoden vermittelt werden, damit Jungen neue Handlungsfelder und Perspektiven alternativ zu herkömmlichen Rollenvorstellungen aufgezeigt werden können. In diesem Rahmen muss die Verwendung einer

geschlechterreflexiven Sprache mit expliziter Benennung der weiblichen Form flächendeckend eingeführt werden. Rollenstereotypisierende Schulbuchdarstellungen müssen thematisiert und diskutiert werden.

(4) Externes Fachpersonal aus der Sozialen Arbeit kann in Projekten und regelmäßigen Angeboten für die soziale Förderung und zur Unterstützung der Lehrkräfte in pädagogischen Fragen herangezogen werden.

#### **8.4. Arbeitsgrundlagen für die Soziale Arbeit mit Jungen**

Die Ausführungen dieser Arbeit belegen in vielerlei Hinsicht die defizitäre Fremdwahrnehmung des Jungenverhaltens. Winter und Neubauer (2001, S. 37) entdecken sogar bei pädagogischen Fachkräften verschiedener Disziplinen und Arbeitsbereiche, dass diese kaum positive Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale von Jungen benennen können. Die Autoren vertreten einen akzeptierenden und kompetenzorientierten Ansatz, der reduzierte Männlichkeitsbilder mittels eines erweiternden handlungsorientierten Konzeptes ergänzen will. Sie verstehen die sozial auffälligen *externalisierten* Verhaltensweisen von Jungen – beispielsweise das konkurrenzbetonte Agieren oder die Demonstration körperlicher Stärke – nicht per se als defizitär (ebd., S. 41 f.). Stattdessen erkennen sie in den stigmatisierten Verhaltensweisen die Verkörperung per se positiver Eigenschaften. Allerdings verfügten Jungen aufgrund bestehender Rollenfestlegungen über zu wenige alternative Verhaltensmuster, die gewissermaßen ein situationsangemessenes Gegengewicht zu den begrenzten Agitationsweisen von Jungen darstellen können. Ihnen geht es darum, Jungen zusätzlich zu den Fähigkeiten der demonstrativen Außendarstellung – um beim genannten Beispiel zu bleiben – ergänzende Kompetenzen, die ihnen aufgrund traditioneller Rollenvorstellungen bislang versperrt waren, in Trainings- und Rollenspielangeboten zu vermitteln. Durch das Aufzeigen alternativer Perspektiven soll die Trennung von „weiblichen“ und „männlichen“ Verhaltensweisen aufgehoben werden, damit Jungen ein breiteres Verhaltensrepertoire entwickeln können.

Die Etikettierungen negativ bewerteten Jungenverhaltens bilden aber noch ein zweites Problem, weil über Fremdzuschreibungsprozesse soziale Auffälligkeiten häufig als ein typisches Jungencharakteristikum angesehen werden. Die Gefahr ist groß, dass besonders aggressive Verhaltensmuster desintegrierter Jungen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Verhältnis-

sen allein als „männlich“ gedeutet werden. Weil gerade die soziale Randständigkeit von Jungen ein devianzförderndes Potenzial entwickeln kann (Sturzenhecker u. Winter, 2002, S. 9), muss in diesen Fällen vor einer zusätzlichen Dramatisierung der Kategorie „*Gender*“ gewarnt werden, weil sonst Effekte der sozialen Benachteiligung ausgeblendet werden. Die Orientierung an den unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen darf deshalb die Funktionalität „männlichen“ (Bewältigungs-)Verhaltens in Stresssituationen nicht aus dem Blick verlieren. Bei aller Kritik an verallgemeinernden defizitären Alltagsmeinungen über Jungen ist die kritische Betrachtung und Thematisierung von „Jungenverhalten“ stets in den pädagogischen Umgang einzubeziehen. Sturzenhecker und Winter (ebd.) vertreten die Ansicht, dass Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen unter der Leitung einer männlichen Person (Fachkraft) und unter der Anwendung geschlechterreflexiver Methoden erfolgt. Die Person des Jungengruppenleiters (es geht hier ausdrücklich um Männer in der Gruppenleitung) hat dabei eine zentrale Position (Bentheim, May, 2004, S. 124). Nur wenn der Leiter einen reflektierten Zugang zur eigenen Männlichkeit entwickelt (hat) und seine Vorstellungen persönlich einbringt, kann er als Modell dienen und die Jungen zu einer selbstreflexiven Haltung anregen. Ob Jungenarbeit tatsächlich immer in geschlechtshomogenen Gruppen erfolgen sollte, wird im Laufe der nachfolgenden Erörterungen im Einzelnen diskutiert. Es wird auch die Ansicht vertreten, Jungenarbeit sei grundsätzlich als spezielle „Sichtweise“ in gemischtgeschlechtlichen Gruppen möglich (Jantz u. Grote, 2003, S. 17).

Das fundamentale Prinzip der Aufweichung idealisierender und einengender Geschlechterrollenvorstellungen bedeutet für die Zielsetzung von Jungenarbeit, die sogenannten „weiblichen“ Eigenschaften in das „Männlichkeitsbild“ zu integrieren (Winter, Neubauer, 2001, S. 25). Da „Weiblichkeit“ einen niedrigeren Stellenwert als „Männlichkeit“ hat und „Maskulinität“ sich über die Ausgrenzung des „Femininen“ definiert, sind Gefühlsäußerungen der Schwäche, Angst u.a. für Jungen risikobehaftet (s. auch Sturzenhecker, 2002, S. 43 f.). Jungen muss ermöglicht werden, Zugang zu ihren Ängsten zu bekommen und alternative Muster von „Männlichkeit“ herstellen zu können (ebd., S. 58 f.).

Grundsätzlich lassen sich die Herausforderungen für die pädagogische Arbeit mit Jungen im Schulkontext in zwei Einzelbereiche kategorisieren.

Die Leistungsdefizite der Jungen weisen auf die Notwendigkeit der Förderung der schulischen Kompetenzen hin. Es muss überlegt werden, wie Jungen insbesondere für die sprachlichen Fächer begeistert werden können, um ihnen eine erfolgversprechende Perspektive in diesen Disziplinen zu eröffnen. Es geht also darum, Jungen alternative Interessenausrichtungen zu ermöglichen, die ihnen ein breiteres Spektrum für die eigene Lebensplanung bieten.

Die Förderung der Sozialkompetenzen bildet den zweiten Ansatzpunkt, der allerdings in enger Relation mit der Schulleistung steht. Auf die Zusammenhänge zwischen Sozialverhalten und Schulleistung wurde bereits wiederholt eingegangen. Jungen sollte die Erschließung eines breiteren Verhaltenskatalogs durch den Zugang zur eigenen Emotionalität und Schwäche ermöglicht werden (Kaiser, 2005, S. 159). Der geschlechterbewusste Blickwinkel berücksichtigt bei der Förderung sozialer Kompetenzen die Herausbildung von Geschlechterstereotypen und strebt das Ziel der Geschlechtersymmetrie an (ebd., S. 157). Dies bedeutet, dass *Gender-Kompetenz* als wesentlicher Bestandteil der Sozialkompetenz betrachtet wird. Die konträren Orientierungen von Schule und Sozialer Arbeit lassen die Leistungsförderung als primär schulische Aufgabe erscheinen, die in Einzelbereichen durch sozialpädagogische Angebote unterstützt werden kann. Die Förderung der Sozialen Kompetenzen hingegen stellt ein klassisches Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit dar, wenngleich die Schule sich nicht aus diesem Gebiet herausziehen darf.

Im Folgenden werden einige pädagogische Eckpunkte und Methoden für den Schulbereich dargestellt. Die Ansatzmöglichkeiten für die Soziale Arbeit werden in diesem Kontext explizit aufgegriffen.

### **8.5. Förderung der Sozial- und Genderkompetenzen bei Jungen an Schulen**

Die größeren Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen und deren konkurrenzbetontes Agieren sowohl in geschlechtshomogenen als auch in gemischtgeschlechtlichen Anordnungen führen zu erwähnten Etikettierungsprozessen und zur Reproduktion *externalisierter* „Männlichkeit“. Das tendenziell un-

angepassteres Verhalten und die ausgeprägtere Gewaltbereitschaft von Jungen im Vergleich zum Verhalten der Mädchen weist auf die Notwendigkeit gezielter Förderangebote hin. Eine pädagogische Bezugnahme sollte jedoch Teil des Unterrichts sein, um wahrgenommenen Auffälligkeiten sofort angemessen begegnen zu können. Eine adäquate Reaktion kann jedoch nicht in der Etikettierung oder Stigmatisierung sozial auffälliger Jungen liegen (vgl. Böhnisch, 1999, S. 182 f.). Stattdessen sollte die emotionale Grundlage des Verhaltens ergründet werden, um daran ansetzend intervenieren zu können. Hierbei wird davon ausgegangen, dass soziale Auffälligkeiten nicht an der Person festgemacht werden dürfen, weil sie stressbedingtes Bewältigungsverhalten darstellen. Diesem Ansatz liegt die Prämisse zugrunde, dass über das Trennen des Handelns von der Person es grundsätzlich möglich sei, eine Verhaltensweise zu kritisieren und persönlich dazu Stellung zu beziehen ohne die Person abzuwerten. Über die persönliche Wertschätzung des Kindes oder des/der Jugendlichen kann die Lehrkraft im Unterricht einen *pädagogischen Bezug* herstellen und daran arbeiten, alternative Verhaltensmuster und Problemlösungen mit dem Schüler (der Schülerin) zu entwickeln. Die Selbstwerterhöhung bei Jungen, nicht deren Etikettierung und Abwertung, ist das Ziel dieses Ansatzes und Menschenverständnisses. Es gilt, die Entwicklungspotenziale der Schüler (und Schülerinnen) zu entdecken und zu aktivieren. Dies gilt speziell für die Gewaltprävention, worauf an späterer Stelle noch eingegangen wird, aber auch als prinzipielle Grundlage der pädagogischen Intervention. Wie bereits in Kapitel 7.5. diskutiert, müssen Wege gefunden werden, um die Jungendominanz im Unterricht – ob in Form sozialer Auffälligkeiten oder in Form eines dominanten Übergewichts in den naturwissenschaftlichen Disziplinen – einzudämmen und letztlich eine Gleichstellung der Geschlechter im Unterricht zu erzielen. Hierzu ist es erforderlich, sowohl bei den Jungen selbst, als auch bei den Lehrkräften, die das Jungenverhalten mit begünstigen, anzusetzen. Auf die Notwendigkeit von Fortbildungen wurde bereits hingewiesen. Jahnke-Klein (2005, S. 111) fordert neben einer Anpassung der Unterrichtsformen und -methoden (s. Kapitel 7.5.) im Matheunterricht eine stärkere Berücksichtigung der Lebenswelten von Mädchen und Frauen. Sie plädiert unter anderem dafür, Textaufgaben, welche sich inhaltlich mit Bereichen der Ge-

schlechterrollen und der Frauenbenachteiligung befassen (z.B. Statistikenberechnungen), zu verwenden. Es ist m.E. zu hinterfragen, ob eine stete Bezugnahme auf das Geschlechterverhältnis nicht die Aufnahmefähigkeit und das SchülerInneninteresse überstrapaziert. Faulstich-Wieland et.al. (2004, S. 9) plädieren für eine „Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung“. Eine zu starke Betonung der Geschlechterfrage laufe Gefahr, kontraproduktiv die Stereotypenbildung zu verstärken, eine zu ausgeprägte Entdramatisierung wiederum könne geschlechtsbedingte Benachteiligungen übersehen. Die Autorinnen befürworten diesbezüglich einen selbstreflexiven Umgang bei den Lehrkräften. Die Entdramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit im Schulunterricht durch die Aufwertung der Rolle als Schülerin bzw. Schüler (Faulstich-Wieland et.al, 2004, S. 181) könne durch die Unterrichtsgestaltung beeinflusst werden, indem in kommunikativen Kleingruppenarbeiten solidarisches Miteinander-Agieren eingefordert werde. Innerhalb dessen können Jungen auch an Themenbereiche herangeführt werden, welche aufgrund von geschlechterstereotypen Rollenvorstellungen eher Mädchen zugeordnet werden.

Die Einbeziehung externen Fachpersonals der Sozialen Arbeit bei der Initiierung von Förderprojekten ist grundsätzlich eine zu befürwortende Option. Die programmatische Einbettung geschlechterreflexiver Arbeit in die Schulorganisation sollte jedoch nicht zu einer kompletten Auslagerung entsprechender Angebote führen. Nach Möglichkeit sind Lehrkräfte in die Planung und Durchführung einzelner Maßnahmen m.E. wenigstens einzubeziehen. Es ist vor der expliziten Planung von spezifischen Arbeitsgemeinschaften (AG's) oder Kursen zu überlegen, ob sie in gemischt- oder getrenntgeschlechtlichen Gruppen durchgeführt werden sollten. Ziel sollte stets das Aufzeigen der individuellen Vielfalt innerhalb der Geschlechtsgruppen sein, um den Jungen (und) Mädchen zu verdeutlichen, dass starre Bewertungsmuster der Realität nicht unbedingt entsprechen (vgl. Blomberg, 2005, S. 6). Geschlechtshomogene Gruppen können dazu genutzt werden, spezifische Probleme und Themen, die hauptsächlich eine Geschlechtsgruppe tangieren oder im Alltag nur die Mädchen bzw. Jungen betreffen, in einem geschützten Raum ohne Gegenwart der anderen Geschlechtsgruppe behandeln zu können (Rohrmann, 2005, S. 149). Sie bilden ein geeignetes

Setting, um bestehende individuelle Unterschiede zu verdeutlichen (ebd., S. 106). Die Laborschule Bielefeld bedient sich seit den 90er Jahren der regelmäßigen Durchführung von Mädchen- und Jungenkonferenzen außerhalb der Unterrichtszeit (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 48; Biermann, C., 2002, S. 42). Durch den Ausschluss der jeweils anderen Geschlechtsgruppe in einem gemütlichen Rahmen wird eine im Unterricht nicht umsetzbare Situation geschaffen. Nicht zuletzt wird auch den Lehrkräften die individuelle Vielfalt innerhalb der Geschlechtsgruppen in diesem Setting bewusst. Allerdings besteht offenbar ebenfalls in der Laborschule Bielefeld das Problem des Männermangels (Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 49). Dort wird die Leitung der Konferenzen den Lehrkräften übertragen, mit der Folge, dass Lehrerinnen die Jungenkonferenzen moderieren. Möglicherweise wäre es ratsam, hier auf externe männliche Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit zurückzugreifen. Koeduzierte Gruppen bieten hingegen eine Möglichkeit für die Bildung neuer geschlechtsübergreifender Anordnungen in denen die Geschlechtszugehörigkeit an Bedeutung einbüßt (ebd., S. 150). Wahrgenommenes „geschlechtsuntypisches“ Verhalten kann in diesem Rahmen reflexiv aufgegriffen und positiv hervorgehoben werden. Die Schaffung neuer geschlechterübergreifender Anordnungen kann m.E. beispielsweise in angeleiteten Spielsituationen erfolgen. Da das Verhalten von Kindern im Grundschulalter noch nicht so habitualisiert ist wie das Verhalten Jugendlicher, sollte eine dem Entwicklungsstand angemessene Intervention bereits in der Primarstufe erfolgen. Dazu sind Spiele sehr geeignet. In Abschnitt 7.6. wurde ausführlich auf das Spielverhalten von Mädchen und Jungen in den Schulpausen eingegangen. Wenngleich Fangspiele auf dem Schulgelände einerseits durch unterschiedliche Rollenzuweisungen (Jungen = Jäger, Mädchen = Gejagte) eine Aufwertung der Geschlechtsgruppe verursachen, wird doch deutlich, dass offensichtlich viele Kinder beider Geschlechtsgruppen Spaß an derartigen Spielen haben. Die Anleitung solcher Beschäftigungen durch Lehrkräfte oder SozialpädagogInnen kann den Rollentausch oder die Bildung geschlechtsübergreifender Gruppen veranlassen. Dies sollte allerdings nicht in den Freiraum schaffenden Pausenzeiten, sondern im Sportunterricht oder in extra dafür angesetzten Spielkursen mit dem Schwerpunkt Sozialerfahrung erfolgen.



Rollenspiele als klassische Maßnahmen der Förderung des Sozialverhaltens können in geschlechtshomogenen und –heterogenen Anordnungen zu einer Uminterpretation der eigenen Person als Akteur bzw. Akteurin führen (Oerter, 1993, S. 46). Im Rollenspiel und in der Reflexion des Rollenspiels ist eine Bezugnahme und Verarbeitung der realen Umwelt möglich.

Konstruierte Spielsituationen können über die Rollenzuweisung an die Schülerinnen und Schüler mit einem konkreten Gegenstandsbezug als Grundlage für die geschlechterreflexive Arbeit dienen (vgl. ebd., S. 99; s. auch Sturzenhecker, 2002, S. 61).

Technische Medien können ab der Sekundarstufe I zur Vermittlung einer reflektierten Anwendung aufgrund ihrer Beliebtheit elementar in die Jungeförderung integriert werden. Videoprojekte dienen einerseits der Vermittlung technischer Anwendungsfähigkeiten, sie können aber auch als Instrument der Selbstdarstellung Verwendung finden. Winter und Neubauer (2001, S. 96) beschreiben nach eigenen Praxiserfahrungen, dass das Interesse von Jungen groß sei, sich in Video- und Radioprogrammen über eigene Vorlieben und Themen auszulassen. Auf diese Weise gelinge es letztlich, den Jungen in der Gruppenarbeit einen reflexiven Zugang sowohl zum eingesetzten Medium als auch zur eigenen Selbstdarstellung zu ermöglichen (Sickinger, 2002, S. 213). Dies kann in getrenntgeschlechtlichen Gruppen erfolgen, weil dadurch den Jungen die Heterogenität innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe aufgezeigt werden kann (vgl. Rohrman, 2005, S. 106; vgl. auch Biermann, 2002, S. 48). Für die Mädchen bietet die Auseinandersetzung mit technischen Medien in monoeduzierten Gruppen die Gelegenheit, sich in der „Jugenddomäne“ Technik ohne Konkurrenzdruck beweisen zu können. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse in gemischtgeschlechtlicher Anordnung, kann den Jungen die technischen Fähigkeiten der Mädchen aufzeigen.

#### **8.6. Gewaltprävention und Deeskalation**

Der Ausbau der Sozialkompetenzen hat die Gewaltprävention besonders an gewaltbelasteten Schulen zu umfassen. Die Ausführungen in Kapitel 7.7. zeigen die Effekte in gewaltbegünstigenden Entwicklungskreisläufen auf. Eine an den tatsächlichen Wurzeln ansetzende Gewaltprävention müsste unter anderem an den institutionell eingegrabenen gewaltbegünstigenden

Faktoren im Schulbetrieb ansetzen (vgl. Helsper, Hummrich, 2005, S. 143). Die Schulen allein sind mit der Aufgabe der Gewaltverhinderung vor Ort überfordert. Es muss eine Kooperation mit professionellen Sachverständigen der Sozialen Arbeit eingegangen werden (Böhnisch, 1999, S. 201). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule muss auch die Lehrkräfte zum Umgang mit und zur Verhinderung von Gewalt befähigen. Die Unterstützung eines positiven Lernklimas nicht zuletzt durch die Ermöglichung der Partizipation der Schülerinnen und Schüler soll den Jugendlichen Schule als Sozialraum, der nicht nur durch Leistungs- und Konkurrenzdruck geprägt ist, erfahrbar machen (Böhnisch, 1999, S. 204 f.). In die Aufmachung von Räumlichkeiten können die Schülerinnen und Schüler ebenfalls einbezogen werden. So sollten die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen in der Schulhofgestaltung unter Beachtung der geschlechtsabhängigen Rauman eignungsorientierungen berücksichtigt werden, ohne dass dadurch Stereotypisierungen zusätzlich gefördert werden (Schrief, 2005, S. 125). Zusätzlich zur Anwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden mit solidaritätsfördernden Gruppenphasen kann der erwähnte *pädagogische Bezug* unter perspektivischer Integration der psychosozialen Hintergründe bei den Kindern und Jugendlichen helfen, Krisensituationen aufschließen und gemeinsam bearbeiten zu können. Die Arbeit mit gewaltaffinen Cliques stellt einen Schwerpunkt innerhalb dieser Problematik dar. Sie bildet jedoch ein Arbeitsfeld, dass über die schulischen Grenzen hinausweist. Gewaltbegünstigende Risikofaktoren aus dem familiären Umfeld und aus den Peer-Groups erfordern eine enge Vernetzung mit SchulpsychologInnen, der Straßensozialarbeit, den Familien, der Polizei sowie anderen Institutionen und Anbietern psychosozialer Dienste (vgl. Helsper u. Hummrich, 2005, S. 152). Es gilt, Cliques und Peer-Groups, die sich von Erwachsenen abwenden, durch *akzeptierende* Arbeit gewissermaßen zu öffnen (Böhnisch, 1999, S. 195 f.). In der Regel geschieht dies durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die in einem gezielten und verlässlichen Kontaktaufbau versuchen, das persönliche Vertrauen der Clique mitglieder zu erlangen. Häufig lastet auf den Mitgliedern in subkulturellen Cliques ein derart großer sozialer Druck, dass dies ein langwieriger Prozess sein kann. Der *akzeptierende* Ansatz orientiert sich grundsätzlich an den Prinzipien des *pädagogischen Bezugs*. Durch die

persönliche Wertschätzung sollen intervenierende Fachkräfte die Clique gewissermaßen von innen neu prägen und die Gruppenmitglieder stärken, um Verhaltensregulierungen bei ihnen bewirken zu können und die Gruppenstruktur damit zu lockern oder aufzulösen. Dabei sollen folgende Eckpunkte beachtet werden:

- (1) Die gewaltpräventive Arbeit sollte aufgrund der spezifischen Lebenslagen und Sozialisationsbedingungen von Jungen und der sich daraus ergebenden geschlechtsspezifischen Problematiken hinsichtlich der Gewaltneigung in geschlechtshomogenen Gruppen erfolgen (s. auch Abschnitt 7.7.).
- (2) Zur Erzielung eines offenen Umgangs mit den Jungen sollten Seminarangebote ohne die Gegenwart von Lehrpersonen durchgeführt werden (vgl. Tiemann, 2003, S. 228).
- (3) Die Lehrkräfte und Eltern müssen über die Seminare Informationen erhalten. Mitteilungen über einzelne Jungen sollten nur unter Vorbehalt und Abwägung der Folgen herausgegeben werden (ebd., S. 227).
- (4) Gewalt hängt eng mit Gefühlen der Angst und Deprivation zusammen (s. Abschnitt 7.7). Die Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz der Teilnehmer soll gefördert werden (Moll-Strobel, 1999, S. 167). Die Jungen müssen ein Gefühl für ihre eigenen Stärken und Schwächen entwickeln, um sich in belastenden Situationen nicht entwertet zu sehen (vgl. Grote, 2003, S. 149).
- (5) Die Empathiefähigkeit muss ausgebaut werden (ebd.).
- (6) Jungen müssen lernen, Konflikte verbal zu lösen. Die Kommunikationsfähigkeit muss gefördert werden. In der Interaktion mit Anderen müssen Jungen lernen, sich konstruktiv und kooperativ einzubringen. Der Umgang mit Aggressionen muss hierbei als wesentliches Element integriert werden (Grote, 2003, S. 154). Grenzverletzungen müssen vom Leiter deutlich benannt und thematisiert werden.

Im Rahmen des Anti-Aggressionstrainings wird der Ansatz vertreten, habitualisiertes Gewaltverhalten sei gelerntes Konfliktverhalten (Böhnisch, 1999, S. 220). Das impliziert die Prämisse, dass auch eine „Umlernung“ erzielt werden kann. Den Jungen wird unter Akzeptanz der Person und Betonung der persönlichen Stärken ein reflektierter Zugang zum eigenen Ver-

halten ermöglicht, indem an der individuellen Situationsdeutung gearbeitet wird. Die Seminarteilnehmer lernen in stresserzeugenden Trainingssituationen schrittweise in der Gruppe, bedrohlich empfundene Situationen verändert wahrzunehmen und gezielten Provokationen standzuhalten, ohne in gelernte aggressive Verhaltensmuster zurückzufallen. Durch die Konfrontation mit den Folgen von Gewalt für das Opfer und für die eigene soziale Umwelt und durch Erörterung der Konsequenzen, die ausgeprägtes und wiederholtes Gewaltverhalten für die eigene Biografie haben kann, soll eine Veränderung bei den Adressaten in Gang gesetzt werden.

Ein etwaiger Täter-Opfer-Ausgleich kann dabei unterstützend wirken, vorausgesetzt natürlich, dass auch das Opfer daran interessiert ist.

Ein die Schülerinnen und Schüler einbeziehender Ansatz ist das „Streitschlichterprogramm durch Schüler“ (Grimm in Weiß, 2000, S. 222 f.). Es beinhaltet die seminarische Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zum Mediator bzw. zur Mediatorin. Damit wird direkt an den kommunikativen Fähigkeiten angesetzt und der konstruktive Umgang mit Konflikten innerhalb der Peer-Group eingeübt.

Aus Amerika stammt der lösungsorientierte Ansatz der *Peer-Group-Education*. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Jugendliche sich in reziproken durch Wertschätzung gekennzeichneten Beziehungen gegenseitig stützen und positiv beeinflussen können (Opp, 2006, S. 58). Das soziale Lernen erfolgt bei der *Peer-Group-Education* über den Diskurs in Gleichaltrigengruppen. Gemeinsam werden Probleme analysiert und lösungsorientiert diskutiert (ebd., S. 65). Innerhalb der Gruppe entstehen symmetrische Kontakte, weil alle Teilnehmenden sowohl eigene Probleme einbringen als auch Hilfe leisten können. Der damit einhergehende Ausbau der Empathiefähigkeit und das Gefühl, bei anderen und für andere etwas bewirken zu können sind dabei ebenso wertvolle Erfahrungen wie die Wahrnehmung, durch Gleichaltrige Unterstützung zu erfahren. Darüber hinaus entwickeln die Teilnehmenden im Prozess ein eigenes Moralverständnis. Die Initiierung und Leitung eines solchen Angebots sollte nicht Lehrkräften sondern externen Personen (z.B. SozialpädagogInnen) übertragen werden, um auch schulische Probleme in einem geschützten Raum besprechen zu können (Unger, 2006, S. 171). Die Leitungsperson hat zur Initiie-

rung eines solchen Programms für die nötigen Bedingungen zu sorgen und die Teilnehmenden in der Konstituierung und Durchführung von Sitzungen zu unterstützen. Aus den Problemerkörterungen und Diskussionsverläufen hält sich der/die Leitende weitgehend heraus, weil die Gruppe grundsätzlich auch für die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Gesprächsregeln zuständig ist. D.h., dass die Leitungsfunktion durch eine zurückhaltende Moderation erfüllt wird.

### **8.7. Soziale Arbeit für Jungen mit Migrationshintergrund und interkulturelle Jungenarbeit**

Oberstes Prinzip der Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist die Förderung der Sprachkenntnisse als „individuelle und gesellschaftliche Ressource“ (vgl., Gogolin, 2005, S. 357 u. S. 378). Gogolin (ebd., S. 378) vertritt die Ansicht, dass Sprachförderung im Unterricht als wesentliches Element in Schulen mit hohen MigrantInnenanteilen in allen Fächern, also nicht nur in den Sprachfächern, stattfinden sollte. Die Schule müsse als zentraler Ort des Lernens in ein Gesamtkonzept der Sprachförderung, das auch die außerschulische Unterstützung durch schulfremde Angebote vorsieht, eingebettet werden. Der Übergang ins Berufsleben müsse durch flankierende und erweiternde Maßnahmen ebenfalls eine professionelle Begleitung erfahren. In Basel existiert seit 2001 ein Integrationsprojekt, das sich nicht allein an die ImmigrantInnen sondern an die ganze Stadtbevölkerung wendet, um einen „respektvollen Umgang“ miteinander zu gewährleisten und eine umfassende Integration anbahnen und begleiten zu können (ebd., S. 355). Die bestehenden örtlichen Institutionen und Instanzen werden dabei mit speziellen Integrationsaufgaben betreut, so dass keine neuen Initiativen und Vereine gegründet werden müssen. Ein wesentliches Merkmal des Konzeptes ist die Kooperation mit der „aufsuchenden Arbeit“, die an den Ressourcen und Bedürfnissen in den Familien ansetzt. Ziel ist eine möglichst frühe Einbeziehung der Kinder in das Schulsystem. Durch die Verknüpfung der sozialen Auffang- und Integrationssysteme mit der Stadtteilplanung kann eine ganzheitliche, interdisziplinäre und milieuorientierte Integrationspolitik umgesetzt werden. Dieses Projekt versteht die Schule als eine Facette unter mehreren Instanzen. Schulen allein sind mit der Integrati-

on von MigrantInnen überfordert, weil sie in der Einbindung in soziale Milieus selber Randstatus erlangen können.

In der Sozialen Arbeit mit Jungen mit Migrationshintergrund ist stets auf Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu achten (Bentheim, May et.al, 2004, S. 128 f.). Die Problemlagen ausländischer Jungen sollten deshalb nicht an der ethnischen Zugehörigkeit, sondern an der Person festgemacht werden (ebd., S. 130). Fachkräfte sollten allerdings von verallgemeinernden Vorurteile und Diskriminierungen in der sozialen Umwelt wissen und sich entsprechend informieren. Die Arbeit mit MigrantInnen sollte unter steter Berücksichtigung der psychosozialen Hintergründe allgemein deren Integration zum Ziel haben. Die Initiierung und Förderung personeller Kontakte kann helfen, Stereotypisierungen aufzuweichen. Die evtl. von hiesigen Normen abweichenden Geschlechterrollenverständnisse ausländischer Jungen verdeutlichen die Notwendigkeit geschlechterreflexiver Arbeit, welche die individuelle Vielfalt betont. Hinsichtlich des Gewaltproblems bei Jungen mit Migrationshintergrund und der Förderung des Sozialverhaltens gelten m.E. grundsätzlich die bereits diskutierten Ansätze, wobei die Kategorie „Ethnie“ stets reflexiv in der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden sollte. Um eine gelingende Integration ermöglichen zu können, ist die Bildung gemischtethnischer Gruppen zu befürworten. Selbstreflexivität bedeutet in diesem Kontext, nicht nur sich die eigenen Geschlechtsrollenverständnisse bewusst zu machen, sondern weitergehend auch zu ergründen, inwiefern eigene kulturell bedingte normative Wertvorstellungen zu einer Benachteiligung davon abweichender Werte und Normen bei MigrantInnen führen (Jantz, 2003, S. 142). In geschlechtshomogenen aber ethnisch gemischten Gruppen kann ein derart sensibilisierter Leiter die Vielfalt von Männlichkeitsmustern aufzeigen, indem sowohl die Heterogenität innerhalb der ethnischen Gruppen als auch die Unterschiede zwischen den Ethnien diskutiert und erfahrbar gemacht werden (ebd., S. 136). Entdeckte Gemeinsamkeiten können die normative Kraft „fremd machender“ Vorurteilsbildungen entlarven.

In Konfliktfällen kann auf das Mediationsverfahren zurückgegriffen werden. Da zu vermuten ist, dass in interethnischen Konflikten kulturell differierende Wertvorstellungen eine Rolle spielen können, ist von Fall zu Fall

zu ergründen, inwiefern Anteile dieser unterschiedlichen Normen im Konflikt eine Rolle spielten, um diese Differenz in die Verständigung der Konfliktparteien einzubeziehen (Haumersen u. Liebe, 1998, S. 149 f.). Es sollte allerdings dringlich vermieden werden, hinter interkulturellen Konflikten stets die Existenz divergierender Wertvorstellungen und Bewertungsmuster zu vermuten und damit die Kategorie „Ethnie“ aufzuwerten.

In der Arbeit mit ausländischen Jungen ist stets die Möglichkeit erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit mitzudenken (Jantz, 2003, S. 130). In solchen Fällen erfahren Jungen gewissermaßen eine doppelte, weil ihre „Männlichkeit“ und Ethnie verletzend, Abwertung. Damit nicht eine Verselbständigung des Täter-Opfer-Kreislaufs in Form ethnischer Rivalitäten entsteht, ist den betroffenen Jungen beider Seiten klarzumachen, dass in beiden Parteien Täter- und Opfererfahrungen bestehen.

### **8.8. Sprach- und Leseförderung bei Jungen im schulischen**

#### **Kontext – Ziele und pädagogische Konsequenzen**

Hinsichtlich der Intervention zur Verbesserung der Schulleistungen bei männlichen Kindern und Jugendlichen stechen wie erwähnt deren Leistungsrückstände im sprachlichen Bereich hervor. Mit der thematischen Eingrenzung der Leistungsförderung auf die Sprach- und Leseförderung konzentriert sich diese Arbeit auf einen besonderen Mangelbereich speziell bei Jungen. Selbstverständlich heißt dieses nicht, dass Jungen keine Unterstützung in nicht-sprachlichen Fächern benötigen. Das gezielte Einwirken auf das Leistungsvermögen ist eine obligatorische Aufgabe des Schulsystems. Daraus ergibt sich, dass sozialpädagogische Maßnahmen zusätzlich zu den als nächstes genannten Ansätzen eingeführt werden können.

Blomberg (2005, S. 180 f.) plädiert für eine stärkere Berücksichtigung der Jungeninteressen bei der Wahl der Schullektüre. Texte, die sich inhaltlich dem Sport, der Pop-Kultur beispielsweise in Form von Rap-Texten<sup>45</sup> und lebensweltlichen Themen wie der Sexualität widmeten, könnten größere

---

<sup>45</sup> Als ein Beispiel wird an dieser Stelle das Arbeitsheft „Balladen verstehen - Balladen vortragen“ von Wolf Brauer (2006) angeführt. Als Teil eines Gesamtprogramms mit der CD „Rap trifft Klassiker – Balladen einmal anders“ unter Mitarbeit des Rappers Thomas D. von der Popgruppe „Die Fantastischen Vier“ erfolgt in diesem Fall ein alternativer Zugang zu einem Bereich des Deutschunterrichts, der unter Berücksichtigung popkultureller Strömungen und unter Einbeziehung von identifikationsstiftenden Prominenten Möglichkeiten zur Motivation Jugendlicher aufweist.

Anreize bieten als die herkömmliche Ausrichtung in diesem Zweig. Auch die Einbeziehung technischer Medien könne Jungen zu der Auseinandersetzung mit Texten motivieren. Bereits in der Grundschule müssten die Grundlagen für die Leseförderung gelegt werden, denn gerade in der Primarstufe richtet sich die Auswahl der Leselektüre wie erwähnt vornehmlich an den Neigungen der Mädchen aus. Hurrelmann (1994, S. 5) verweist auf den Umstand, dass die Herkunftsfamilien den größten Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder hätten. Entsprechend hält sie es für eine Priorität, Kindern aus lesefernen Familien intensiv zu fördern, ist aber der Ansicht, dass die Peer-Groups in ihrer großen Bedeutung in der Freizeitgestaltung eine weitreichende Berücksichtigung erfahren sollten (ebd., S. 7 f.). Sie empfiehlt, den Kinder und Jugendlichen (hier: Jungen) zunächst Kontakte zu einem literarischen Umfeld in Form von Theater- und Museumsbesuchen, Autor-Innenlesungen etc. zu verschaffen (ebd., S. 8). Die Entwicklung eines individuellen Zugangs unter Erkundung der persönlichen Zugänge der Jungen sei von Nöten. Auch die Schaffung angenehmer Leseumwelten und eine anregungsreiche Gestaltung von Schulbibliotheken sind ihrer Ansicht nach förderlich. Speziell für Jungen rät sie die Berücksichtigung der von Jungen präferierten sachorientierten Texte.

Erstaunlicherweise wird in der Fachliteratur auf die Vorteile zeitweiliger Geschlechtertrennung z.B. im Sport-, Physik- oder Mathematikunterricht unter dem Vorwand der Mädchenbeteiligung hingewiesen (Stürzer, 2003, S. 182; Kaiser, Röhner, 2005, S. 147 u.a.), während eine entsprechende Diskussion zum Nutzen der Jungen im sprachlichen Bereich kaum erfolgt. Möglicherweise liegen die Gründe für das offensichtliche Desinteresse der Jungen am Lesen auch in deren größeren Nutzung von Computern in der Freizeit. Daraus kann man folgern, dass die Förderung eines reflektierten Umgangs mit technischen Medien sich auch auf das Lernverhalten auswirkt. Die Theorie Assmanns (2004, S. 191) bezieht sich auf den Rückzug des sprachlichen Diskurses aus der Alltagswelt angesichts der intensiven Nutzung technischer Medien. Die Autorin sieht in der wachsenden Bedeutung des Fernsehkonsums und der Nutzung von Computern eine zunehmende Verdrängung des Sprachlichen aus dem Alltag. Dies hat zweierlei zur Folge. Assmann selbst (ebd.) meint, dass die passive Konsumierung medialer Bil-



derwelten zu einem wesentlichen Kultivierungs- und Sozialisierungsfaktor heranwache. Für die Schule stelle sich ihrer Ansicht nach die Aufgabe, einen sprachlichen Diskurs über die mediale „Bilderflut“ einzuleiten. Die Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und Themen könne eine Überleitung zu generellen Menschheitsthemen darstellen, worüber die Jugendlichen in der aktiven Auseinandersetzung ihre eigene Phantasie stärken könnten. Ihr geht es darum, vorgefertigte mediale Bilder mit der eigenen Imaginationskraft zu ergänzen. Die Fähigkeit, ein eigenständiges anschauliches Denken zu entwickeln, könne v.a. in der persönlichen und interpersonellen Auseinandersetzung, mittels derer die Beteiligten sich konsumierte Bilder erst aneigneten, gewährleistet werden.

Weitergehend lässt sich m.E. eine zweite Ansatzweise bezüglich der Mediengewohnheiten in ihrer männlichkeitskonstruierenden Funktion entwickeln: Besonders Jungen fallen durch einen intensiven Konsum von Computerspielen auf (s. Abschnitte 6.2 und 7.7.). Die Auseinandersetzung mit diesem Medium und mit Fernseh- und Videofilmen stellt zunächst die von Blomberg befürwortete Bezugnahme zur Lebenswelt dar und nimmt diese im Diskurs damit ernst. Die Diskussion über mediale Bilder kann gerade Jungen dienen, die Einbildungskraft zu stärken und Rollenverständnisse zu diskutieren. Schließlich werden über die technischen Medien in der modernen Gesellschaft viele Männlichkeitsbilder transportiert (vgl. Böhnisch, 2004, S. 70). Die Entgrenzung von „Männlichkeit“ im Verlauf der gesellschaftlichen Veränderungen lässt teilweise die Medien sogar als ein verbliebenes Refugium herkömmlicher Maskulinität erscheinen. Eine Diskussion darüber im Schulunterricht dient letztlich auch der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Männlichkeit“. Für die Planung unterstützender Angebote ist auf den Zusammenhang zwischen dem individuellen Sprachgebrauch, dem Freizeitverhalten in Form exzessiven Konsums technischer Medien und den Lesekompetenzen hinzuweisen. In dieser Hinsicht muss m.E. eine Intervention durch die Bildungsinstitutionen, die Jugendhilfe und durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit schon vor dem Eintritt ins Schulalter in der Privatsphäre und an den Institutionen erfolgen. Es muss darauf hingearbeitet werden, ein öffentliches Bewusstsein für einen reflektierten Medien-

konsum zu erzielen. Darin ist die Soziale Arbeit auf jeden Fall einzubeziehen.

Auch der nachstehende Ansatz bietet ein mögliches sprachförderndes Angebot für die Soziale Arbeit an Schulen:

Theatergruppen, ob gemischt- oder getrenntgeschlechtlich, können in allen Schulformen der Auseinandersetzung mit einer literarischen Vorlage dienen. Die Vorstellung, einen Charakter darstellen zu können, mag für Jungen (und Mädchen) einen Leseanreiz bieten. D.h., dass über eine zielorientierte Funktionalisierung des Lesens eine Motivation bei Jungen (und Mädchen) erweckt werden kann, weil sich das Handeln an der Theateraufführung ausrichtet und nicht zentral am Lesen des Stücks. Hierzu wäre es ratsam, ein Theaterstück zu wählen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wiederfinden können. Theaterstücke führen über ihre inhaltliche Dimension hinaus zu einer Auseinandersetzung mit den dargestellten Charakteren und letztlich auch zur Beschäftigung mit der eigenen Person. Roselt (2002, S. 72) vertritt in einer theatertheoretischen Abhandlung die Ansicht, dass Darstellende im Akt des Nachvollziehens und Erkennens der gespielten Figuren auch das eigene Selbst reflektierten. Über das Spiel erfolge auch eine innerliche Distanzierung vom dargestellten Charakter und eine Reflexion über das Spiel. Bereits in Kapitel 7.6. ging die Arbeit auf das Wesen von Rollenspielen und Kostümierungen mit der Darstellung von Mitgliedern der entgegengesetzten Geschlechtsgruppe ein. Durch den Rückgriff auf Klischees entwickeln die Jugendlichen in diesen Aktionen einen bewussten Zugang zum Geschlechterthema (vgl. Breidenstein u. Kelle, 1998, S. 213 f.). Offensichtlich ermöglicht das Schlüpfen in eine Rolle die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Umwelt. Auf diese Weise lässt sich ein Ansatz zur Leseförderung unter Umständen (in Abhängigkeit von der literarischen Vorlage) sogar mit geschlechterreflexiven Methoden vereinbaren. Das theatralische Rollenspiel ist dennoch deutlich vom Rollenspiel mit der gezielten Förderung Sozialer Kompetenzen abzugrenzen.

### **8.9. Sexuaufklärung im Unterricht**

Im Alter von ca. vierzehn Jahren bevorzugen 44% der Mädchen und ein Viertel der Jungen laut einer Untersuchung von Gluszynski und Krettmann (2005, S. 52) einen geschlechtsgetrennten Sexualkunde-Unterricht. Dieser

ausdrückliche Wunsch bezüglich des intimen Charakters der Thematik und das geringere Sexualwissen der Jungen machen wenigstens phasenweise die Monoedukation sinnvoll (vgl. ebd., S. 59 f.). Die Kooperation mit Fachkräften der Sozialen Arbeit im Umfang des Unterrichts kann den geschlechts-homogenen Gruppen Raum für eigene Fragen geben (vgl. Klostermann, 2002, S. 59) und diesen lebensnahen und ab dem Pubertätsalter aktiv erfahrbaren Bereich teilweise einer unadäquaten Leistungsbewertung entziehen. Es sollte selbstverständlich darauf geachtet werden, dass den Jungen ein Mann als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Der Männlichkeitsdiskurs lässt sich allgemein gut mit dem Thema „Sexualität“ verbinden, weil herkömmliche Männlichkeitsvorstellungen in ihrer Definition stark körperbetont sind. In dieser Instrumentalisierung des Körpers liegt ein wesentlicher Grund dafür, dass Jungen und Männer ein weniger sensibles Körpergefühl entwickeln als Mädchen und Frauen (Raithel, 2004, S. 108). Deshalb werden Eigenschaften wie Zärtlichkeit und Schönheit eher mit *internalisierten* Weiblichkeitsbildern in Verbindung gebracht. In körperbetonten Übungen kann Jungen ein sensibler und emotionaler Umgang mit dem eigenen Körper vermittelt werden, um ihnen die Bereiche Zärtlichkeit und Intimität zu erschließen (vgl. Winter, 2002, S. 177; Winter u. Neubauer, 2001, S. 69 f.). Ein geschlechterreflexiver Sexualkundeunterricht dient nicht nur der bloßen theoretischen Wissensvermittlung. Winter (2002, 178) beschreibt am Beispiel einer Unterrichtseinheit in einer Förderschule, wie es gelingen kann, über ein spielerisches Aufgreifen des Themas „Sexualität“ die Jungen in der Pubertät emotional anzusprechen, indem alterstypische Fragen der Lebenswelt von Jungen berücksichtigt werden (Beispiel: „Wie nehme ich Kontakt mit einem Mädchen auf?“) (ebd., S. 185). Durch verspieltes und spaßhaftes Ergründen des sexuellen Vorwissens (umgangssprachliche Begriffe zu den Sexualorganen oder Sexualpraktiken sammeln) kann ein entspannter Kontakt zu den Schülern aufgebaut werden, um die personale Vielfalt im Kontrast zu vereinheitlichenden Männlichkeitskonstruktionen erfahrbar zu machen. Ebenso wichtig ist es, Jungen über Verhütungspraktiken – besonders über die Anwendung eines Kondoms – aufzuklären und ihnen aufzuzeigen, dass sie Verantwortung in ihrem Sexualleben haben (ebd., S. 181; vgl. Sielert, 2002, S. 198). Letzteres dient schließlich auch dem Schutz vor AIDS,

womit aufgezeigt wird, dass es bei Sexualfragen auch um das Thema Gesundheit geht.

Angesichts der sexistischen Funktionalisierung von Mädchen als Symbole und Objekte des sexuellen Begehrens, müssen Jungen sich entsprechende Verhaltensweisen und Werte aneignen, um in ihrem Leben gelingende Partnerschaften eingehen zu können.

#### **8.10. Rollenerweiternde Maßnahmen für die Planung der familiären und beruflichen Zukunft**

Neben den erwähnten Maßnahmen zur Förderung des Sozialverhaltens von Jungen, welche einen geschlechtergerechteren Umgang im Unterricht ermöglichen sollen – besonders auch in den naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen und im Sportunterricht – sind den Jungen rollenerweiternde Erfahrungsfelder in Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen anzubieten. Es ist die Frage, inwiefern der Schulrahmen eine intensive Beschäftigung mit entsprechenden Maßnahmen ermöglicht. Da im Gegensatz zu AG-Angeboten der Unterricht alle Kinder und Jugendlichen erreicht, ist eine curriculare Berücksichtigung m.E. ratsam. Dies kann aber z.B. auch in zusätzlichen verbindlichen und verpflichtenden Mädchen- und Jungenkonferenzen erfolgen. Sielert (2002, S. 214) schildert Methoden, die in unterschiedlichen Altersstufen durchgeführt werden können. Um die realen Lebenswelten erwachsener Männer erkunden zu können, schlägt er die Durchführung von Männerbefragungen durch die Jungen vor. Den Schülern soll in darüber hinausgehenden Unterrichtseinheiten ermöglicht werden, unter Erkundung ihrer individuellen Neigungen, Stärken und Fähigkeiten eigene Zukunftsbilder zu konzipieren. In derartige Projekte kann eine gezielte Information über die Perspektiven im (klassisch von Frauen besetzten) Sozialen Berufsfeld eingebettet werden (ebd., S. 219).

Ein großes Gewicht sollte auf die Zukunftsplanung gelegt werden. Jungen Frauen bleibt im Falle beruflicher Perspektivlosigkeit der identitätswahrende Rückzug in die familiäre Arbeit und Kindererziehung (Drogand-Strud, 2003, S. 252). Für die meisten jungen Männer ist dieser Weg aufgrund des Paradigmas der „männlichen“ Berufstätigkeit nicht gehbar, weil identitätsbedrohend. Die geschlechterbewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunftsplanung kann zu einer Veränderung beitragen.

In der Sekundarstufe I ist die Installierung von Berufspraktika bereits üblich. Die Laborschule Bielefeld macht seit den 90er Jahren positive Erfahrungen mit einem obligatorischen Kindertagesstätten-Praktikum für Mädchen und Jungen, dass beiden Geschlechtsgruppen Erlebnisse in der erzieherischen Arbeit mit Kleinkindern ermöglicht (Biermann, 2002, S. 42). Ergänzend dazu finden „Haushaltswochen“ statt, welche die Jugendlichen beider Geschlechtsgruppen an häusliche Tätigkeiten heranführen. Die Max-Brauer-Schule in Hamburg sieht für das achte Schuljahr eine „Projektwoche für Berufsorientierung und Lebensplanung“ in monoedukativen Gruppen vor, die ansetzend an den individuellen Fähigkeiten berufliche Perspektiven aufzeigen will und die Mädchen und Jungen auch mit „geschlechtsuntypischen“ Berufsbildern konfrontiert<sup>46</sup> (Bondick u. Lüders, 2002, S. 92). Die Projektarbeit ist in ein Gesamtkonzept zur Berufswahlförderung integriert, das die Jugendlichen in der Sekundarstufe I über die Jahrgangsstufen hinweg in ihrer Vorbereitung auf das Berufsleben begleitet und über Praktika in Kooperationen mit außerschulischen Partnern die Mädchen und Jungen mit „geschlechtsuntypischen“ Berufen konfrontiert (ebd., S. 94). Auch die Max-Brauer-Schule vermittelt als Teil der Gesamtkonzeption den Jugendlichen die Aktivitäten im Haushalt als relevante Tätigkeiten. Durch die Erstellung von Haushaltspässen sollen die familiären Rollenverteilungen bei den Schülerinnen und Schülern ermittelt und diskutiert werden (ebd., S. 102). Die Konsultation der Eltern zu Einzelveranstaltungen soll sie zusätzlich für die Thematik sensibilisieren.

Wanielik (2006, S. 17 f.) beschreibt das von den jeweiligen Landesverbänden des Paritätischen Bildungswerks (PBW) in den Städten Frankfurt/Main, Potsdam und Saarbrücken ins Leben gerufene Projekt „Sozial engagierte Jungs“. Ziel des Projekts ist neben der Unterstützung in der Berufswahlorientierung das generelle Heranführen der teilnehmenden Jungen (ab 14 Jahre) an soziale Tätigkeiten. Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig. Für

---

<sup>46</sup> Der Bericht (Bondick u. Lüders, 2002, S. 91 f.) schildert die Probleme in der Durchführung des Projekts mit den Jungen aufgrund der fehlenden Kompetenz bei den männlichen Lehrkräften. Die Notwendigkeit der Vermittlung von *Gender-Kompetenzen* rückt als generelle schulische Aufgabe auch für das Lehrpersonal erneut in den Blickpunkt.

ein Jahr sollen die Jungen, unterstützt durch Mentoren<sup>47</sup>, in 200 Arbeitsstunden durch das soziale Engagement erstens ihre Sozialkompetenzen ausbauen und zweitens die Soziale Arbeit als Option für die Berufswahl kennenlernen.

## **9. Fazit**

Die Bildungsinstitution Schule steht vor gewaltigen Herausforderungen. Offensichtlich gelingt es ihr nicht, Kindern aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus eine angemessene Förderung zukommen zu lassen. Für Jungen stellt sich ihre Geschlechtszugehörigkeit als weitere soziale Kategorie mit Gefährdungspotenzial heraus. Dies betrifft vor allem Jungen an Sonder- und Hauptschulen. Unter Bezug auf Connell's Theorie der *hegemonialen Männlichkeit*, welche die Marginalisierung von Männern nicht ausschließt, lässt sich m.E. behaupten, dass sich die *patriarchale Dividende* vor allem bei Jungen an Gymnasien auszahlt. Paradoxerweise sind sie vielleicht die eigentlichen Bildungsgewinner, weil sie aufgrund der geringeren Berufschancen von Frauen die besten Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt vorfinden (vgl. Cornelißen u. Stürzer, 2003, S. 15). Auf dem Erwerbssektor sind viele der jungen Frauen, die den Jungen im Schulleben noch überlegen waren, keine ernsthafte Konkurrenz mehr. Jungen leistungsstarken Männern, die für sich ganz selbstverständlich lediglich eine berufliche Karriere in Anbetracht ziehen, stehen immer noch viele betriebliche Türen offen. Der Shell-Jugendstudie 2006 (Langness, Leven et.al, 2006, S. 68) mag in dem Punkt, dass junge Frauen aufgrund deren familiären Rollenzuweisungen noch nicht mit den Männern gleichgezogen hätten, zugestimmt werden. Eine vollständige Erklärung ist dies wohl trotzdem nicht. In den lukrativen wirtschaftlichen Führungspositionen behalten und bewahren Männer ihre Machtpositionen und richten ihr Handeln an den Interessen globalisierter Konzerne aus (Böhnisch, 1999, S. 46). Deren Bestreben nach Gewinnorientierung ist eine neue Form *externalisierter* Männlichkeit, die prinzipiell immer geringere Unterschiede zwischen Frauen und Männern macht. In den Vorstellungen der Menschen, vor allem in prekären Lebenslagen aber auch

---

<sup>47</sup> Die Mentoren sind nicht ausdrücklich professionelle Kräfte. Die Aufgabe könnte m.E. auch durch engagierte Lehrkräfte durchgeführt werden, um eine Vernetzung mit dem Schulunterricht zu erzielen.

schichtübergreifend, leben herkömmliche Wertvorstellungen aber weiter fort. Die familiäre Arbeitsteilung sorgt vornehmlich bei Frauen zur Doppelbelastung von Kindererziehung und Berufstätigkeit. Insofern sind die Ansichten der Shell-Studie (s.o.) im Zusammenhang mit dem zuletzt Genannten zu betrachten. Männliche Dominanz ist wirtschaftliche Dominanz geworden. Im gesellschaftlichen Sinne hat es in vielen Sparten keine Bedeutung mehr, welche Rollen- und Arbeitsverteilungen Familien vornehmen. Ob der Mann oder die Frau erwerbstätig ist, wird zunehmend zur Angelegenheit der Paare und Familien selber (Beck, 1990, S. 42). Für die Frauen bedeutet das unter Umständen einen Zuwachs an Freiheit. Für Männer hingegen ist der Weg zurück in die Familie, die häusliche Arbeit und Kindererziehung, mit Entwertungen der persönlichen Integrität verbunden. Das bedeutet für das Schulsystem: Jungen, die zu den Bildungsverlierern gehören, haben nicht nur Einbußen hinsichtlich ihrer Berufsplanung zu befürchten, sie drohen zusätzlich über den Verlust der männlichen Normalbiografie degradiert zu werden. Die häusliche Arbeit ist in ihrer Lebensplanung nicht vorgesehen. Es ist dringend geboten, durch gezielte geschlechtsrollenerweiternde Förderangebote in Schulen diesen Jungen Zukunftsperspektiven zu geben. Der schulische Rahmen wird noch in weiterer Hinsicht durch das sich verändernde Geschlechterrollenverständnis aufgewertet. Fend (1988) und Ritter (1980; beide zit. in Hurrelmann, 2002, S. 189) sehen angesichts der sukzessiven Auflösung der traditionellen Frauenrolle als Erzieherin der eigenen Kinder Schulen und Kindertagesstätten eine wachsende sozialisatorische Funktion zukommen. Je stärker Frauen auf den Arbeitsmarkt drängen, desto intensiver ist auch die erzieherische Arbeit in den öffentlichen Bildungsinstitutionen wahrzunehmen. Alternative Lebensmodelle, die Männern ein breiteres Berufsspektrum eröffnen und ihnen ermöglichen, auch die familiäre Erziehungsarbeit zu übernehmen, könnten die Entwicklung entschärfen. In den Schulen werden jedoch weiterhin herkömmliche Rollenvorstellungen reproduziert. Die Geschlechterverteilungen an den Schulen zeigen weiterhin das Problem auf, dass an Schulformen, in denen der Lehrberuf deutliche erzieherische Elemente aufweist, zu großen Anteilen Lehrerinnen unterrichten. Dies trifft besonders auf die Grund- und Förderschulen zu. An den Grundschulen scheinen laut der IGLU-Studie die Geschlechterdiffe-

renzen im Leistungsvermögen noch nicht so drastisch auszufallen, wie dies laut TIMSS in der Sekundarstufe I z.T. auftritt. Die häufigere Gymnasialempfehlung für Mädchen deutet jedoch bereits in der Primarstufe auf unterschiedliche Leistungsprofile zum Nachteil der Jungen hin. Während der Sekundarstufe I verschlechtert sich die Lage zunehmend. Das allein ist jedoch nicht alles. In der Fächerwahl orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer ebenso an genderorientierten Zuweisungen, so dass Frauen vornehmlich im sprachlichen Sektor und in den künstlerischen Fächern überwiegen und Männer im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Analog dazu entwickeln sich schon in der Primarstufe deutlich differierende Neigungen und Fähigkeiten bei Mädchen und Jungen, was sich in der Dominanz der Jungen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern äußert. Der technische Bereich ist weiterhin „männlich“ besetzt. Die Sprachen, das Lesen und Schreiben bleiben eine weibliche Domäne. Die wachsende Zahl an Jungen, die sogar geringsten Ansprüchen in der Lesekompetenz nicht genügen, ist ein alarmierendes Zeichen. Der Schule gelingt es bei vielen Jungen nicht, sie im Erwerb der fundamentalen Kulturtechnik des reflektierten Spracherwerbs zu unterstützen. Wer hierin nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügt, kann am gesellschaftlichen Leben als mündiger Bürger bzw. mündige Bürgerin kaum teilnehmen. Vielen Jungen scheint angesichts ihrer als hoffnungslos empfundenen Lebenssituationen der Rückgriff auf traditionelle Männlichkeitsmuster und im Extremen auf Gewalt und Aggression als letztes probates Mittel, die eigene „Maskulinität“ unter Beweis stellen zu können. Es ist einfach, den Grund dafür allein bei den Jungen zu suchen und ihnen ob ihrer sozialen Auffälligkeiten und ihrer relativen Unangepasstheit die Schulfähigkeit abzusprechen. Hierin liegt nämlich das zweite Unterlassen des Schulsystems. Es schafft Bedingungen, denen Jungen aus sozial benachteiligten bildungsfernen Milieus in großer Zahl nicht gewachsen sind und separiert die Schwächsten an Schulen, die ihnen in den wenigsten Fällen eine zuverlässige Zukunftschance bieten. Der Hauptschulabschluss, ob an Sonderschulen oder Hauptschulen absolviert, ist für die Bewerbung an Arbeitsstellen vielmals zu einem Ausschlusskriterium geworden. Dass Jungen angesichts der eigenen Erkenntnis, den schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, soziale Auffäl-



lichkeiten zeigen, dürfte eigentlich nicht verwundern. Stattdessen wird von den Lehrkräften aggressives und deviantes Verhalten als jungentypisch attestiert. Die traditionellen Männlichkeitsbilder, welche Jungen körperliche und mentale Stärke abfordern und sie am Prinzip der Überlegenheit gegenüber dem „Weiblichen“ messen, sind in der Praxis des Lehrberufs und in Peer-Groups weiterhin handelnsanleitend. Folglich beschwerten sich Lehrkräfte über die Auffälligkeiten der Jungen und wünschen sich deren größere Anpassbarkeit, während sie im Widerspruch dazu erstens durch den Leistungsdruck das Konkurrenzbestreben der Jungen zusätzlich fördern und zweitens im Unterricht deren großes Durchsetzungsvermögen und Dominanzbestreben offensichtlich auch erwarten. Eine Förderung des Sozialverhaltens findet nicht in ausreichendem Maße statt. An Realschulen und Gymnasien mag dies nicht so gravierende Folgen haben wie an Haupt- und Sonderschulen, tendenziell besteht dieser Zusammenhang zwischen Jungenverhalten und Fremdzuschreibungen allerdings an allen Schulformen. In der Primarstufe wird dafür ein wesentlicher Grundstein gelegt. An Grundschulen fehlen sowohl Männer, welche in einem hauptsächlich von Frauen besetzten Berufsfeld Jungen als alternatives Rollenmodell zur Verfügung stehen, als auch geeignete Strukturen, die eine Veränderung in der pädagogischen Ausrichtung herbeiführen könnten. Die Leitungsposten werden nämlich schulformübergreifend zumeist von Männern besetzt. Darin äußert sich das herkömmliche Verständnis, dass Spitzenfunktionen durch Männer zu besetzen seien. Zudem richtet sich der Sprachunterricht anscheinend zu wenig an den Interessen der Jungen aus. Auf diese Weise werden Rollenvorstellungen und Interessenneigungen vorgelebt und weitergegeben, die Jungen **und** Mädchen als Vorbild für die eigene Zukunftsplanung dienen können und auch das Verhältnis zum jeweils anderen Geschlecht festschreiben. Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts erleben zu selten Männer in sozialen und erzieherischen Berufen. Zu wenige Männer sind für beide Geschlechter in unteren Berufspositionen erlebbar, weil Modelle *männlicher Hegemonie* im sozialen Umfeld überwiegen. In den Schulbüchern werden herkömmliche Geschlechterrollen und Stereotypen transportiert und der Unterricht kennt keine genügende methodische Vielfalt, die den unterschiedlichen Interaktionsstilen von Mädchen und Jungen gerecht wird.

Wenngleich die meisten Lehrkräfte meinen, keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu machen, tragen sie selber durch eigene unbewusste Unterscheidungen dazu bei. Das eigene *doing gender* in der Schulpraxis verschwindet in einer Black Box, die mangels Selbstreflexion nicht geöffnet wird und nicht geöffnet werden kann, weil sich kein dafür notwendiges Bewusstsein ausgebildet hat. Die meisten Lehrkräfte sind schließlich der Ansicht, dass sie ein ausreichendes Geschlechterbewusstsein ausgebildet hätten. Ähnliches scheint – betrachtet man die Situation der Migrationskinder und -jugendlichen an Schulen – für die Konstruktionsprozesse im interkulturellen Bereich zu gelten (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 87). Ausländische Jungen sind oftmals in einer außerordentlich prekären Lage, weil sie zu besonders großen Anteilen an den unteren Schulformen vertreten sind und dementsprechend geringe Perspektiven für ihre Zukunft haben.

Es muss den Lehrerinnen und Lehrern aufgezeigt werden, dass sie die Situation verändern können. Es muss ihnen verdeutlicht werden, dass die von ihnen wahrgenommenen „Geschlechterunterschiede“ und ethnischen Differenzen nicht auf naturgegebenen Prädispositionen beruhen. Sie müssen begreifen, dass erst in der Interaktion Unterschiede gemacht und demonstriert werden. Dies hängt mit unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Einflüssen während der Sozialisation in den Familien und Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen historisch herauskristallisierten Leitbildern zusammen. Nur wer begreift, dass er oder sie durch das eigene persönliche Verhalten einen Anteil an der bestehenden Situation hat, kann auch Veränderungen in Gang setzen. Dies dürfte eher Anlass zur Ermutigung als zur Resignation sein. Tatsächlich gibt es positive Beispiele von Schulen, in denen neue Wege einer geschlechterreflexiven Arbeit erprobt und evaluiert werden (Labor-schule Bielefeld; Koch-Priewe, 2002, S. 25 u. Biermann, 2002, S. 32/ Theodor-Heuss-Realschule in Leverkusen; Klostermann, 2002, S. 58/ Max-Brauer-Schule in Hamburg; Bondick u. Lüders, 2002, S. 91 u.a.). Von einer weiten Verbreitung geschlechterreflexiven Schulunterrichts scheint das deutsche Bildungssystem gleichwohl weit entfernt (Rohrmann, 2005, S. 87). Beck und Beck-Gernsheim (1990, S. 60 f.) diagnostizieren eine wachsende Rückständigkeit der gesellschaftlichen Institutionen, die sich bislang nicht an die veränderten Anforderungen in einer individualisierten und pluralisier-

ten Gesellschaft angepasst hätten. Stattdessen würde dort immer noch von der „Normalbiografie“ ausgegangen. Das trifft offenbar auch auf das Schulsystem in seiner täglichen Reproduktion alter Geschlechterverhältnisse zu. Innerhalb dessen werden die Schulen ihrer Aufgabe der Berufsvorbereitung nicht mehr gerecht, wenn sie keine adäquate Ausbildung umsetzen können, die den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an geschlechtsübergreifenden Fähigkeiten vermittelt. Denn durch die Verknüpfung von einzelnen Lernbereichen mit dem Geschlecht (s. Cornelißen u. Stürzer, 2003, S. 19) wird den Mädchen und Jungen jeweils nur ein Teilbereich des allgemeinen Wissensspektrums zugänglich gemacht. Zugleich orientiert sich die Berufswahlförderung in der Sekundarstufe I zu stark an geschlechtsspezifischen Tätigkeitszuweisungen. Beck und Beck-Gernheims Vorwurf zielt jedoch mehr in die Tiefe der institutionellen Strukturen. Das Bildungssystem als Ganzes muss reformiert werden, um eine veränderte Ausrichtung der Arbeit unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive zu ermöglichen. Die politische Strategie *Gender Mainstreaming* bietet Lösungen an, welche zur Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit führen können. Durch die Verankerung des Prinzips der Chancengleichheit können innerhalb der Schulorganisationen – also an jeder einzelnen Schule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen – Strukturen geschaffen werden, um Benachteiligungen von Jungen und Männern wie von Mädchen und Frauen begegnen zu können. Durch eine anderen Aspekten gleichrangige Berücksichtigung der Geschlechterproblematik in der Schulkonzeption können Maßnahmen getroffen werden, die sich gezielt an den geschlechtsabhängigen Lebenslagen von Mädchen und Jungen ausrichten. Ziel muss es sein, bei den Lehrkräften und durch deren Einwirken auf die Schülerinnen und Schüler letztlich auch bei den Mädchen und Jungen einen bewussten Umgang mit der Geschlechterfrage anzuregen (Faulstich-Wieland, 1995, S. 1). Es geht dabei nicht darum, Mädchen und Jungen einander komplett anzugleichen und ein androgynes Idealbild zu konzipieren (Kaiser, 2005, S. 153). Stattdessen dürfen Mädchen und Jungen keine Eingrenzung durch polarisierende Geschlechterrollenverständnisse erfahren, indem ihnen nur ein Teil des Verhaltenskataloges als geschlechtsspezifisch zugestanden wird. Sie dürfen keine Grenzen in der Auswahl ihrer Interessen vorfinden. Jungen ist aufzuzeigen, welche unter-

schiedlichen Formen von „Maskulinität“ bereits existieren, um *externalisierte* Männlichkeitsbilder ihrer Norm zu berauben. Dadurch können Jungen auch ein besseres Verständnis für Mädchen erlangen und sie in der gemeinsamen Interaktion als gleichberechtigte Partnerinnen anerkennen (vgl., Faulstich-Wieland, 1995, S. 120). In Jungengruppen und Peer-Groups müssen sich Jungen auch über andere Eigenschaften als über Stärke und Durchhaltevermögen beweisen können. Der Begriff „Männlichkeit“ darf für Jungen nicht mehr druckerzeugend sein, weil er Schwäche, Angst und Zärtlichkeit über die Zuordnung zum „Weiblichen“ ausschließt. Die Integration dieser Eigenschaften in ein neues Bild von „Maskulinität“ kann Jungen helfen, in Stresssituationen und Bedrohungen nicht als letzten Weg ihre „Männlichkeit“ durch körperliche Überlegenheit demonstrieren zu müssen. Ein solcher Wandel kann nur in dem persönlichen Kontakt mit professionellen und professionalisierten Lehrkräften und SozialpädagogInnen, welche Jungen in prekären Lebenslagen Wertschätzung entgegenbringen und Lernfähigkeit zutrauen, gewährleistet werden. Dabei sind vor allem Männer gefragt. Es werden (Sozial-)Pädagogen benötigt, die die Lebenswelten von Jungen mit Migrationshintergrund einschätzen können ohne sie anhand vorgefertigter Urteilsbildungen zu benachteiligen. Denn auch die ethnische Zugehörigkeit ist konstruiert und mit Fremdzuschreibungen verbunden.

Schule muss sich zukünftig mehr in einem sozialräumlichen Kontext einordnen. Es gilt, die Rahmenbedingungen des Schulumfelds und dessen Ressourcen auszuloten und in die Schulplanung mit einzubeziehen (vgl.: Dietrich, 2001, S. 122 f.; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 533).

Dies beinhaltet die Kooperation mit Angeboten der Jugendhilfe. In Stadtteilen mit hoher Arbeitslosigkeit und/oder hohem MigrantInnenanteil sind Schulen nicht in der Lage, die individuellen Notlagen von Schülerinnen und Schülern ohne die Unterstützung der Jugendhilfe und örtlicher Vereine etc. zu bearbeiten. Häufig tragen sie in Form des Leistungsdrucks zur Desintegration von Jugendlichen bei. Die Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit setzt an anderen Persönlichkeitsanteilen an als die Schule und kann die familiären Rahmenbedingungen besser mit einbeziehen.

Der Hinweis, die Schulen orientierten sich nicht genügend an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und an deren Alltagsanforderungen

(Hurrelmann, 2002, S. 204), lässt sich ebenso in einem sozialräumlichen Kontext interpretieren. Wie sollen sich Jungen (und Mädchen) in randständigen Milieus mit geringen Zukunftschancen in Schulen einordnen, in denen ihre Lebenswelten keine Berücksichtigung finden und in denen sie keine Förderung in der Berufswahl erhalten, obwohl die Arbeit für sie als heranwachsende Männer so identitätsbildend ist? Im Vergleich zu den ohnehin schon privilegierten Mädchen und Jungen an Gymnasien und Realschulen erfahren die ohnehin schon benachteiligten Hauptschülerinnen und -schüler eine geringere „Kompetenzförderung“ (Helsper u. Hummrich, 2005, S. 149). Die Empfehlung auf die weiterführende Schulform erfolgt in Deutschland vergleichsweise früh. Bereits im vierten Schuljahr entscheidet sich der weitere Bildungsweg der Mädchen und Jungen (ebd., S. 103). Der Vergleich der Schulformen zeigt jedoch, dass es große Kompetenzüberschneidungen der SchülerInnen über die Schulformen hinweg gibt. Viele RealschülerInnen und sogar einzelne HauptschülerInnen erreichen Gymnasialniveau. Grundsätzlich klafft die Schere zwischen den Kompetenzen der GymnasiastInnen und der HauptschülerInnen im Verlauf der Sekundarstufe I jedoch zunehmend auseinander. Es ist zu hinterfragen, ob die Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen zu früh erfolgt. Das negative Ergebnis der PISA-Studie, die in keinem der Teilnehmerstaaten eine so enge Verbindung von Kompetenzausbildung und sozialer Herkunft erkannte wie in Deutschland, lässt an der Praktikabilität auch dieses Verfahrens zweifeln (Stanat, Artelt et.al., 2003, S. 57). Drohender oder bereits bestehender schulischer Misserfolg hat negative Folgen für die soziale Integration. Helsper und Hummrich (ebd., S. 148) fordern deshalb eine Anpassung des bestehenden Schulsystems, um drohende Fälle von Versagen und Desintegration aufzufangen. Die geringere Bildungsbeteiligung der Jungen belegt, dass die Gender-Perspektive zu berücksichtigen ist, um soziale Gleichstellung erlangen zu können. Es muss etwas an dem Umstand geändert werden, dass das deutsche Schulsystem soziale Ungleichheiten – nicht nur im Geschlechterverhältnis – perpetuiert. In unserem Alltag stellt die Geschlechtszugehörigkeit ein fundamentales Kriterium innerhalb der Interaktion dar. Die Ausführungen dieser Arbeit belegen, dass Geschlechtervorstellungen und damit auch Männlichkeitsbil-

der u.a. schichtabhängig differieren. Eine lebenslagenorientierte interdisziplinäre Schulpädagogik ist gefordert, sich nicht mehr vornehmlich an in der Realität immer seltener anzufindenden Vorstellungen zu orientieren, sondern ihr Handeln an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen unter deren Partizipation mit dem Ziel der Chancenerweiterung auszurichten. Es ist zu erwarten, dass es zu einer Häufung prekärer Lebenslagen in „marginalisierten Milieus“ kommen wird (Helsper u. Hummrich, 2005, S. 147). Kinder und Jugendliche sind in diesem Zug von Armut und sozialer Benachteiligung bedroht. Die erfolgten Ausführungen machen deutlich, wie sich derartige Tendenzen auf die Lebenslagen von Jungen auswirken. Die Verschlechterung sozialer Standards wirkt sich letztendlich in den schulischen Leistungen aus. Schlechte Bildungsverläufe wiederum begünstigen spätere Arbeitslosigkeit. Derartige Kreisläufe perpetuieren soziale Not und Abhängigkeit. In diesem Diskurs ist ebenfalls nicht zu übersehen, dass Deutschland als faktisches Einwanderungsland in Zukunft die Integration von MigrantInnen bewältigen muss. Deutschland ist das Land mit der größten Fluktuation innerhalb der Migrantenpopulation in Europa (Gogolin, 2005, S. 324). Es ist zu erwarten, dass sich dies in Zukunft forcieren wird. D.h., dass es über eine stete Zu- und Abwanderung von AusländerInnen einen dauernden Wechsel in dieser Bevölkerungsgruppe geben wird. Es ist zu überlegen, welche Integrationsmodelle man Menschen anbieten will, wenn diese lediglich eine vorübergehende Verweildauer in Deutschland anstreben. Die Ausführungen dieser Arbeit zeigen auf, dass Schule allein solchen Aufgaben nicht gewachsen ist. Die wachsende Flexibilität und Mobilität im modernen Industriestaat macht offensichtlich vor dem Schulwesen keinen Halt. Aber lediglich begünstigte und flexible Gruppen der Bevölkerung verfügen über die nötigen Ressourcen, sich den verändernden Bedingungen anzupassen. Das Schulsystem muss sich zukünftig – in Kooperation mit der Sozialen Arbeit – verstärkt daran messen, wie es ihm in der Wahrnehmung des Bildungsauftrages gelingt, sozial benachteiligte und ressourcenarme Personengruppen und Schichten in die Gesellschaft zu integrieren.

## **Literatur**

Artelt, C., Baumert, J u. Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 131-164). Opladen. Leske & Budrich

Artelt, C., Brunner, M. et.al. (2003). Literacy oder Lehrplanvalidität? – Ländervergleich auf der Basis lehrplanoptimierter PISA-Tests. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 77-108). Opladen. Leske & Budrich

Assmann, A. (2004). Sprache, Kultur, Bildung. In: Schavan, A. (Hrsg.) (2004). Bildung und Erziehung. (S. 186-199). Frankfurt am Main. Suhrkamp Vlg.

Baer, S. (2002). Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit – Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie. In: Bothfeld, S., Gronbach, S. u. Riedmüller, B. (Hrsg.) (2002). Gender-Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. (S. 41-62). Frankfurt am Main. Campus Vlg.

Bartz, A. (2005). Organisationsgestaltung in der Schule. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 50-55). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/>

Baumert, J. u. Artelt, C. (2003). Konzeption und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 11-50). Opladen. Leske & Budrich

Baumert, J., Bos, W. et.al. (2000). TIMSS III-Deutschland – Der Abschlussbericht – Zusammenfassung der Ergebnisse der Dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn.  
<http://www.timss.mpg.de>

Baumert, J., Trautwein, U. u. Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 261-331). Opladen. Leske & Budrich

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main. Suhrkamp Vlg.

Beck, U. u. Beck-Gernsheim, E. (1990). Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main. Suhrkamp Vlg.

Bednarz-Braun, I.u. Heß-Meining, U. (2004). Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiebaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bentheim, A., May, M. et.al. (2004). Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim. Juventa Vlg.



- Biermann, C. (2002). Stein auf Stein und dennoch nie ein fertiges Haus. In: Koch-Priewe. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. (S. 32-50). Weinheim. Beltz Vlg.
- Blomberg, C. (2005). Gender macht Schule bunter – durch Berücksichtigung von Jungen. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S.180-184). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Blomberg, C. (2005). Jungs und Schule – Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht. In: Inform 2/2005.  
<http://www.learnline.nrw.de/angebote/goesneu/materialien/download/inform-2-05-versand.pdf>
- Böhnisch, L. (1999). Abweichendes Verhalten – Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim. Juventa Vlg.
- Böhnisch, L. (2004). Männliche Sozialisation – eine Einführung. Weinheim. Juventa Vlg.
- Bondick, R. u. Lüders, W. (2002). “Ich war in der Halle am Flugzeug das einzige Mädchen.” – Koedukative Berufswahlorientierung in der Max-Brauer-Schule in Hamburg. In: : Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. (S. 91-107). Weinheim. Beltz Vlg.
- Bos, W., Lankes, E.-M. et.al. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Quelle: [http://www.kmk.org/schul/pisa/iglu\\_kurz-end.pdf](http://www.kmk.org/schul/pisa/iglu_kurz-end.pdf)

- Bothfeld, S., Gronbach, S. u. Riedmüller, B. (Hrsg.) (2002). Gender-Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Bourdieu, P. (2005). Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. In: Jurt, J. (Hrsg.) (2003). Absolute – Pierre Bourdieu. (S. 80-93). Freiburg. Orange Press
- Breidenstein, G. u. Kelle, H. (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse – Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim. Juventa Vlg.
- Breidenstein, L., Kiesel, D. u. Walther, J. (Hrsg.) (1998). Migration, Konflikt und Mediation. – Zum interkulturellen Diskurs in der Jugendarbeit. Frankfurt. Haag + Herchen Verlag
- Budde, J. (2005). Doing gender – Doing masculinity. Männlichkeiten in schulischen Interaktionen. In: Helfferich, C., Metz-Göckel, S. et.al. (Hrsg.) (2005). Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterforschung. (S. 68-77). Bielefeld. Kleine Vlg.
- Cornelißen, W., Stürzer, M. et.al. (2003). Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg.) (2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 217-243). Opladen. Leske & Budrich
- Cornelißen, W. u. Stürzer, M. (2003). Einleitung. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg.) (2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 13-20). Opladen. Verlag Leske & Budrich

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen. Leske & Budrich

Dietrich, J. (2001). Schule lebt aus der Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten innerhalb der Schule und ihrer Beziehungen zum Umfeld. – Was erwartet eine so verstandene Schule von einer Kooperation mit der Jugendhilfe? In: Becker, P. u. Schirp, J. (Hrsg.) (2001). Jugendhilfe und Schule – Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? (S. 122-134). Münster. Votum Vlg.

Dresel, M., Stöger, H. u. Ziegler, A. (2006). Klassenunterschiede im Ausmaß von Geschlechterdiskrepanzen bei Leistungsbewertungen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. In: Hany, E., Köller, O. et.al. (Hrsg.) (2006). Psychologie in Erziehung und Praxis – Zeitschrift für Forschung und Praxis 1/ 2006. (S. 44-61). München. Ernst Reinhardt Vlg.

Drogand-Strut, M. (2003). „... und dann werde ich Familienernährer!“ – Berufs- und Lebensorientierung von Jungen als Aufgabe von Jugendsozialarbeit und Schule. In: Jantz, O. u. Grote, C. (Hrsg.) (2003). Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis. (S. 247-264). Opladen. Leske und Budrich Vlg.

Eickelpasch, R. (2001). Hierarchie und Differenz. Anmerkungen und Anfragen zur „konstruktivistischen Wende“ in der Analyse sozialer Ungleichheit. In: Rademacher, C. u. Wiechens, P. (Hrsg.) (2001). Geschlecht, Ethnizität, Klasse – Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. (S. 53-63). Opladen. Leske & Budrich

Enders-Dragässer, U. u. Fuchs, C. (1989). Interaktion der Geschlechter – Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim. Juventa Vlg.

- Enders-Dragässer, U. (2005). Jungenarbeit aus Frauensicht – am Beispiel Schule. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 86-94). Weinheim. Beltz Vlg.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. u. Willems, K. (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag – Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim. Juventa Vlg.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). Geschlecht und Erziehung – Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Geschlechteraspekte in der Bildung.  
<http://www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf>
- Ferchoff, W. (1999). Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert – Lebensformen und Lebensstile. Opladen. Leske und Budrich Vlg.
- Gembus, C. (2002). Ein geschlechtergerechtes Schulprogramm ist mit Leben gefüllt – und bezieht die Jungenarbeit mit ein. In: Koch-Priewe (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. (S. 131-140). Weinheim. Beltz Vlg.
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2002). 14. Shell Jugendstudie – Jugend 2002. (S. 139-212). Frankfurt. Fischer Vlg.
- Gensicke, T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. (S. 169-202). Frankfurt. Fischer Vlg.

- Gildemeister, R. (2001). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, C. u. Wiechens, P. (Hrsg.) (2001). Geschlecht, Ethnizität, Klasse – Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. (S. 65-87). Opladen. Leske & Budrich
- v. Ginsheim, G. u. Meyer, D. (Hrsg.) (2001). Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin. Fata-Morgana Vlg.
- Glagow-Schicha, L. (2005). Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005).
- Gluszczyński, A. u. Krettmann, U. (2005). Koedukation und Sexualerziehung aus der Sicht 9- bis 13-jähriger Jungen und Mädchen. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 34-54). Weinheim. Beltz Vlg.
- Goffman, E. (1994). Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Goffman, E. (1994). Die Interaktionsordnung. In: Goffman, E. (1994). Interaktion und Geschlecht. (S. 50-104). Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Gogolin, I. (2005). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. (S. 301-388). München. Verlag Deutsches Jugendinstitut

- Grote, C. (2003) Starke Jungs – Ganze Kerle. – Überlegungen zur Selbstbehauptung bei Jungen. In: Jantz, O. u. Grote, C. (Hrsg.) (2003). Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis. (S. 147-166). Opladen. Leske und Budrich Vlg.
- Grünewald-Huber, E. (1997). Koedukation und Gleichstellung – Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule. Chur. Verlag Rüegger
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG). In: Stascheit, U. (2005). Gesetze für Sozialberufe. (S. 1-40). Baden-Baden. Nomos Vlg.
- Hany, E., Köller, O. et.al. (Hrsg.) (2006). Psychologie in Erziehung und Praxis – Zeitschrift für Forschung und Praxis 1/ 2006. München. Ernst Reinhardt Vlg.
- Haumersen, P. u. Liebe, F. (1998). Interkulturelle Mediation. – Empirisch-analytische Annäherung an die Bedeutung von kulturellen Unterschieden. In: Breidenstein, L., Kiesel, D. u. Walther, J. (Hrsg.) (1998). Migration, Konflikt und Mediation. – Zum interkulturellen Diskurs in der Jugendarbeit. (S. 135-156). Frankfurt. Haag + Herchen Verlag
- Helfferich, C., Metz-Göckel, S. et.al. (Hrsg.) (2005). Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterforschung. Bielefeld. Kleine Vlg.
- Helsper, W. (2001). Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In :Becker, P. u. Schirp, J. (Hrsg.) (2001). Jugendhilfe und Schule – Zwei Handlungsrationaltäten auf dem weg zu einer? (S. 20-45). Münster. Votum Vlg.

- Helsper, W. u. Hummrich, M. (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. (S. 95-174). München. Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Hiller, G.G. (2004). Riskante Lebenslagen und Lebensverläufe junger Menschen als Bildungsschicksale begreifen und aktiv mitgestalten. In: Schavan, A. (Hrsg.) (2004). Bildung und Erziehung. (S. 111-136). Frankfurt am Main. Suhrkamp Vlg.
- Horstkemper, M. (2001). Gender Mainstreaming als Prinzip geschlechterdifferenzierender Arbeit in der Jugendhilfe – Auftrieb für geschlechterbewusste Pädagogik oder Konkurrenz für bereits entfaltete Reformkonzepte? In: v. Ginsheim, G. u. Meyer, D. (Hrsg.) (2001). Gender Main-streaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. (S. 41-56). Berlin. Fata-Morgana Vlg.
- Höyng, S. (2002). Gleichstellungspolitik als Klientelpolitik greift zu kurz – Die Möglichkeiten von Gender Mainstreaming aus dem Blickwinkel von Männern. In: Bothfeld, S., Gronbach, S. u. Riedmüller, B. (Hrsg.) (2002). Gender-Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. (S. 199-228). Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg.). (2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 52-81). Opladen. Leske & Budrich
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung.  
<http://www.bpb.de/methodik/QQCQC7>

- Hurrelmann, K. (2004). Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim. Juventa Vlg.
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim. Beltz Vlg.
- Hurrelmann, K., Albert, M. et.al. (2006). Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie 2006. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. (S. 31-48). Frankfurt. Fischer Vlg.
- Jahnke-Klein, S. (2005). Soziale Förderung von Jungen im Mathematikunterricht. In: Kaiser (Hrsg.) (2005) Koedukation und Jungen (S. 105-116). Weinheim. Beltz Vlg.
- Jantz, O. u. Grote, C. (2003). Mann-Sein ohne Männlichkeit – Die Vielfältigkeit von Lebensentwürfen befördern. In: Jantz, O. u. Grote, C. (Hrsg.) (2003). Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis. (S. 13-29). Opladen. Leske und Budrich Vlg.
- Jantz, O. (2003). „Sind die wieder schwierig!“ – (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?. In: Jantz, O. u. Grote, C. (Hrsg.) (2003). Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis. (S. 125-146). Opladen. Leske und Budrich Vlg.
- de Jong, T.M. (2005). „Viel ‚bomben‘ bringt Respekt und Macht“ – Graffiti-sprayer auf der Suche nach männlicher Identität. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 55-59). Weinheim. Beltz Vlg.
- Jurt, J. (Hrsg.) (2003). Absolute – Pierre Bourdieu. Freiburg. Orange Press



Kaiser, A. (2005). Einführung: Pädagogische Arbeit mit Jungen – ein Diskurs von Männern und Frauen. In: Kaiser, A. (2005). Koedukation und Jungen. (S. 13-14). Weinheim. Beltz Vlg

Kaiser, A. (2005). Koedukation und Jungen. Weinheim. Beltz Vlg.

Kaiser, A. (2005). Soziale Jungenförderung als Weg zur Gleichberechtigung? In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 152-171). Weinheim. Beltz Vlg.

Kaiser, A. (2005). Schulleitung als Initiatorin für gendergerechte Schulentwicklung. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 174-178). Soest. Landesinstitut für Schule <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>

Kaiser, A. (2005). Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. Weinheim. Beltz Vlg.

Kaiser, A. (2005). Vorwort – Soziale Jungenförderung-ein Paradigmenwechsel in der pädagogischen Frauenforschung? In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 9-12). Weinheim. Beltz Vlg.

Kaiser, A. u. Röhner, C. (2005). Wege der sozialen Jungenförderung im niedersächsischen Modellversuch „Soziale Integration in einer jungen und mädchengerechten Grundschule“. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 140-150). Weinheim. Beltz Vlg.

- Kansteiner-Schänzlin, K. (2005). Gleich und doch nicht gleich!? Zum Stand der Forschung zur Führung von Schulleitern und Schulleiterinnen. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 77-82). Soest. Landesinstitut für Schule <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Keese, D. (2005). Gender Mainstreaming und Frauenförderung als Doppelstrategie. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 37-41). Soest. Landesinstitut für Schule <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Kessels, U. (2005). Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht – Warum? In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S.158-162). Soest. Landesinstitut für Schule <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Klein-Uerlings, B. (2002). Im Dschungel der Widerstände – Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Jungen- und Mädchenarbeit. In: Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechtergerechte Schule. (S. 170-181). Weinheim. Beltz Vlg.
- Klieme, E. u. Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 333-359). Opladen. Leske & Budrich

- Klostermann, B. (2002). Ein Sexualmord als Anlass für geschlechterbewusste Schulentwicklung. In: Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. (S. 58-68). Weinheim. Beltz Vlg.
- Knoblauch, H.A. (1994). Erving Goffmans Reich der Interaktion – Einführung. In: Goffman, E. (1994). Interaktion und Geschlecht. (S. 7-49). Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Koch-Priewe, B. (2002). Schulentwicklung und gender-orientierte Pädagogik. In: Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. (S. 7-31). Weinheim. Beltz Vlg.
- Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung – Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim. Beltz Vlg.
- Kotthoff, H. 1994). Geschlecht als Interaktionsritual? In: Goffman, E. (1994). Interaktion und Geschlecht. (S. 159-194). Frankfurt am Main. Campus Vlg.
- Krappmann, L. u. Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim. Juventa Vlg.
- Krone, D. (2005). Jungen brauchen Sachen. Gegenstände als „Entwicklungshelfer“. In: Kaiser (Hrsg.) (2005) Koedukation und Jungen (S. 71-81). Weinheim. Beltz Vlg.
- Kurzenberger, H. u. Matzke, A. (Hrsg.) (2002). Theorie Theater Praxis. – Theater der Zeit Nr. 17. Berlin. Verlag Theater der Zeit

- Kunter, M. u. Stanat, P. (2003). Soziale Lernziele im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 165-193). Opladen. Leske & Budrich
- Langness, A., Leven, I. u. Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. (S. 49-102). Frankfurt. Fischer Vlg.
- Linssen, R., Leven, I. u. Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen?. Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelt. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2002). 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2002. (S. 53-90). Frankfurt. Fischer Vlg.
- Meyer, D. (2001). Gender Mainstreaming: Bedeutung – Entstehung – Kontexte einer neuen politischen Strategie. In: v. Ginsheim, G. u. Meyer, D. (Hrsg.) (2001). Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. (S. 25-40). Berlin. Fata-Morgana Vlg.
- Meyer, D. u. v. Ginsheim, G. (2002). Gender Mainstreaming – Ein Angebot. Berlin. Fata Morgana Vlg.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/>
- Möble, T., Kleimann et.al. (2006). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen.  
<http://www.kfn.de/zjj.pdf>

- Moll-Strobel, H. (1999). Gewalt und Gewaltprävention an der Schule. In: Petersen, J. u. Reinert, G.B. (Hrsg.) (1999). Gewalt in der Schule. (S. 142-212). Donauwörth. Auer Vlg.
- Neubauer, G. u. Winter, R. (2001). So geht Jungenarbeit. Berlin. Fata Morgana Vlg.
- Nissen, U. (1998). Kindheit, Geschlecht und Raum – Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanewinnung. Weinheim. Juventa Vlg.
- Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.) (1999). Entwicklungspsychologie. Weinheim. Beltz Vlg.
- Oerter, R. (1998). Kindheit. In: Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.) (1999). Entwicklungspsychologie. (S. 249-309). Weinheim. Beltz Vlg.
- Oerter, R. (1993). Psychologie des Spiels – Ein handlungstheoretischer Ansatz. München. Quintessenz Verlags-GMBH
- Olk, T. u. Speck, K. (2001). LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer “schwierigen” Zusammenarbeit. In: Becker, P. u. Schirp, J. (Hrsg.) (2001). Jugendhilfe und Schule – Zwei Handlungsrationen auf dem Weg zu einer? (S. 46-85). Münster. Votum Vlg.
- Opp, G. u. Unger, N. (Hrsg.) (2006). Kinder stärken Kinder – Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg. Edition Körber Stiftung
- Opp, G. (2006). Die Kraft der Peers nutzen – Theorie und Konzeption. In: Opp, G. u. Unger, N. (Hrsg.) (2006). Kinder stärken Kinder – Positive Peer Culture in der Praxis. (S. 49-72). Hamburg. Edition Körber Stiftung

- Petersen, J. u. Reinert, G.B. (Hrsg.) (1999). Gewalt in der Schule. Donauwörth. Auer Vlg.
- Popp, U. (2002). Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt – Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim. Juventa Vlg.
- Rademacher, C. u. Wiechens, P. (Hrsg.) (2001). Geschlecht, Ethnizität, Klasse – Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen. Leske & Budrich
- Raithel, J. (2004). Jugendliches Risikoverhalten – Eine Einführung. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften
- Rendtorff, B. (2006). Erziehung und Geschlecht – eine Einführung. Stuttgart. Kohlhammer GMBH
- Röhner, C. (2005). Wie wünschen wir uns Jungen und was brauchen sie? – Ein pädagogischer tag zur Jungenerziehung an der Reformschule Kassel. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen. (S. 96-104). Weinheim. Beltz Vlg.
- Rohrmann, T. (2005). Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog – Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit“.  
[http://www.gleichstellungsbuero.tu.bs.de/gz/downloads/rohrmann\\_abschlussbericht\\_2006.pdf](http://www.gleichstellungsbuero.tu.bs.de/gz/downloads/rohrmann_abschlussbericht_2006.pdf)
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg.). (2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 21-52). Opladen. Leske & Budrich

- Roisch, H. (2003). Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenpräferenzen. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg.). (2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 123-150). Opladen. Leske & Budrich
- Roselt, J. (2002). Wo die Gefühle wohnen. Zur Performativität von Räumen. In: Kurzenberger, H. u. Matzke, A. (Hrsg.) (2002). Theorie Theater Praxis. – Theater der Zeit Nr. 17. (S. 66-76). Berlin. Verlag Theater der Zeit
- Rost, J., Carstensen, C.H. (2003). Naturwissenschaftliche Teilkompetenzen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 109-129). Opladen. Leske & Budrich
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München. Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder und Jugendbericht. (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BmFSFJ)  
<http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/haupt.html>
- Schambach, G. (2005). Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 45-49). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>

Schavan, A. (Hrsg.) (2004). Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main. Suhrkamp Vlg.

Scherr, A. (2001). Gender Mainstreaming – Chance und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: v. Ginsheim, G. u. Meyer, D. (Hrsg.) (2001). Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. (S. 17.-24). Berlin. Fata-Morgana Vlg.

Schrief, B. (2005). Genderbewusste Schulhofgestaltung. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S.125-128). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG).  
[http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG\\_Info/SchulG\\_Text.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf)

Schulgesetz Schleswig-Holstein (Schulgesetz-SH).  
[http://sh.juris.de/sh/SchulG\\_SH\\_1990\\_rahmen.htm](http://sh.juris.de/sh/SchulG_SH_1990_rahmen.htm)

SGB VIII (1998). In: Stascheit, U. (Hrsg.) (2005). Gesetze für Sozialberufe. (S. 1029-1072). Baden Baden. Nomos Vlg.

de Shazer, S., Berg, I.K. et.al. (1999). Kurzzeittherapie: Zielgerichtete Lösungsentwicklung. In: Watzlawick, P. u. Nardone, G. (Hrsg.) (1999). Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. (S. 165-197). München. Piper Vlg.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. Frankfurt. Fischer Vlg.



Sickinger, H. (2002). Boyz Voice – Radiomachen als Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, B. u. Winter, R. (Hrsg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit – Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. (S. 207-216). Weinheim. Juventa Vlg.

Sielert, U. (2002). Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2. Weinheim. Juventa Vlg.

Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 243-260). Opladen. Leske & Budrich

Stanat, P. u. Kunter, M. (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 211-242). Opladen. Leske & Budrich

Stanat, P., Artelet, C. et.al. (2003). PISA und PISA-E: Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 51-75). Opladen. Leske & Budrich

Stascheit, U. (Hrsg.) (2005). Gesetze für Sozialberufe. Baden Baden. Nomos Vlg.

Statistisches Bundesamt. (2006). Tabelle – Allgemeinbildende Schulen, Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit.  
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab13.php>

Statistisches Bundesamt. (2006). Tabelle – Allgemeinbildende Schulen,  
Lehrkräfte nach Schularten, Beschäftigungsumfang und Geschlecht  
im Schuljahr 2005/06  
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/schultab20.php>

Statistisches Bundesamt. (2006) Tabelle – Allgemeinbildende Schulen,  
Wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden der Lehrkräfte nach Schul-  
arten, Beschäftigungsumfang und Geschlecht im Schuljahr  
2005/06  
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/schultab18.php>

Stiegler, B. (2002). Wie Gender in den Mainstream kommt – Konzepte,  
Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender  
Mainstreaming. In: Bothfeld, S., Gronbach, S. u. Riedmüller, B.  
(Hrsg.) (2002). Gender-Mainstreaming – eine Innovation in der  
Gleichstellungspolitik. (S. 19-40). Frankfurt am Main. Campus Vlg.

Stürzer, M. (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In: Stürzer, M.,  
Roisch, H. et.al. (Hrsg). (2003). Geschlechterverhältnisse in der  
Schule. (S. 83-121). Opladen. Verlag Leske & Budrich

Stürzer, M. (2003). Mädchen, Jungen und Computer. In: Stürzer, M.,  
Roisch, H. et.al. (Hrsg). (2003). Geschlechterverhältnisse in der  
Schule. (S. 187-216). Opladen. Leske & Budrich

Stürzer, M. (2003). Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und re-  
flexive Koedukation. In: Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg).  
(2003). Geschlechterverhältnisse in der Schule. (S. 171-186). Opla-  
den. Leske & Budrich

Stürzer, M., Roisch, H. et.al. (Hrsg). (2003). Geschlechterverhältnisse in der  
Schule. Opladen. Verlag Leske & Budrich

- Sturzenhecker, B. (2002). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, B. u. Winter, R. (Hrsg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit – Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. (S. 37-62). Weinheim. Juventa Vlg.
- Sturzenhecker, B. u. Winter, R. (Hrsg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit – Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim. Juventa Vlg.
- Sturzenhecker, B. u. Winter, R. (2002). Und sie bewegt sich doch, die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, B. u. Winter, R. (Hrsg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit – Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. (S. 7-12). Weinheim. Juventa Vlg
- Switchboard / Nr. 177 (Aug.-Sep. 2006). Hamburg. Verlag Männerwege
- Tiemann, R. (2003). „Und was hat das mit Gewalt zu tun?“ – Einblicke in die Praxis projektbezogener Jungenarbeit an Schulen. In: Jantz, O. u. Grote, C. (Hrsg.) (2003). Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis. (S. 221-245). Opladen. Leske und Budrich Vlg.
- Unger, N. (2006). Positive Peerkultur entwickeln – Ein Leitfaden. In: Opp, G. u. Unger, N. (Hrsg.) (2006). Kinder stärken Kinder – Positive Peer Culture in der Praxis. (S. 168-196). Hamburg. Edition Körber Stiftung
- Wagner, S. (2005). Jugendliche ohne Berufsausbildung. – Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen. Shaker Vlg.

- Walsdorf, M. (2005). Gender Mainstreaming im Studienseminar. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 204-209). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Walsdorf, M. (2005). Schulscharfe Einstellungsverfahren. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg) (2005). Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 96-100). Soest. Landesinstitut für Schule  
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstream>
- Wanielik, R. (2006). Projekt „Sozial engagierte Jungs“ – Ein Freiwilligendienst für Schüler ab 14 Jahre. In: Switchboard / Nr. 177 (Aug.-Sep. 2006). (S. 17-19). Hamburg. Verlag Männerwege
- Watzlawick, P. u. Nardone, G. (Hrsg.) (1999). Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. München. Piper Vlg.
- Weiß, R.H. (2000). Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen. Hogrefe Vlg.
- Winter, R. u. Neubauer, G. (2001). Dies und das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen. Neuling Vlg.
- Wirth, J. u. Klieme, E. (2003). Computernutzung. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (S. 195-209). Opladen. Leske & Budrich

Zieske, A. (2005). Der geschlechterdifferente Blickwinkel eröffnet neue Perspektiven. In: Kaiser (Hrsg.) (2005) Koedukation und Jungen (S. 62-70). Weinheim. Beltz Vlg.

Zimmermann, P. (2003). Grundwissen Sozialisation. Opladen. Leske & Budrich

## Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Diplomarbeit  
**„Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ in schulischen Interaktionen - sekundärempirische Analysen und sozialpädagogische Konsequenzen“**

selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, deren Ausführungen anderer AutorInnen wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Diplomarbeit im Diplomarbeitenraum zur Einsicht ausgelegt wird.

---

Ort und Datum

---

Unterschrift